التربية

تأليف

هربرت سبنسر

ترجمة

محمد السباعي

الكتاب: التربية

الكاتب: هربرت سبنسر

ترجمة : محمد السباعي

الطبعة: **2018**

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)



5 ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : 35825293 – 35867576 – 35867575

فاكس : 35878373

http://www.apatop.com E-mail: news@apatop.com

دار الكتب المصرية

فهرسة إثناء النشر

سبنسر ، هربرت

التربية / هربرت سبنسر ترجمة / محمد السباعي

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

.. ص، .. سم.

التدقيم الدولي: **978 -977- 446 – 541 – 9**

أ – العنوان رقم الإيداع : **16659 / 2018**

التربية





تمهيد

ولد هربرت سبنسر بمدينة دربي قرب لندن في ٢٧ أبريل سنة ١٨٢٠، وتوفي بمدينة بريطن في ٨ ديسمبر سنة ١٩٠٣ وهو في الرابعة والثمانين من عمره؛ فخسر العالم بوفاته كوكب فلسفته الزاهر، وروض حكمته الناضر، كيف لا،

وهو الذي شهد له أعلام العلم وجهابذة النقد بأنه إمامهم وحامل لوائهم، فقال فيه الاقتصادي الشهير جون ستيورت مل: «إنه لدائرة المعارف ومحيط العلوم». وأشار إليه الأستاذ داروين البعيد الذكر بقوله: «فيلسوفنا الكبير». وسماه وردبيتشر أحد نوابغ الأميركيين: «ملك الفلاسفة في هذا العصر»، وحار العلامة مكوش الأميركي في عظم عقله فقال: «إن عقله لجبار العقول». ولو سردنا ما قيل في هذا الصدد لطال الحديث حتى مله القارئ.

وقد أنشأ الفيلسوف المذكور عدة مؤلفات أهمها نظام فلسفته المسمى «نظامًا في الفلسفة التركيبية»، وهو يتضمن خمسة أقسام؛ أولها يدعى «المبادئ الأولية»، ثم مؤلف في البيبلوجيا (علم الحياة)، وآخر في البسيكولوجيا (علم النفس)، ورابع في السوسيولوجيا (علم الاجتماع)، والخامس في علم الأخلاق، والقطب الذي تدور عليه فلسفة سبنسر هو

أن العالم جارٍ على سنة الارتقاء من البسيط إلى المركب، ومن غير المحدد إلى المحدد، ومن المتماثل إلى المتنوع، وأن العالم سائر من حسن إلى أحسن.

وكان سبنسر كغيره من كبار الفلاسفة يرى أن أقوم السبل إلى الصلاح والارتقاء هو الاهتداء بسراج الطبيعة واتباع سنتها، ويرى أن أصل الشر والبلاء في الجور عن صراط الطبيعة المستقيم والعمى أو التعامي عن مصباحها المنير، وقد أنكر من نظام التعليم في بلاده ضلالًا عن المنهج الأسد وخبطًا واعتسافًا، فألَّف كتابه الشهير في فن التربية، وهو الذي يحمل القارئ في كفه ترجمته، ولما وجدنا شبهًا قريبًا بين ما أنكره سبنسر من نظام التعليم في بلاده وبين ما ننكره نحن من نظام التعليم في بلادنا، رأينا من الخير أن ننقله إلى العربية؛ لنجني من ثمراته ما جنت الأمة البريطانية وقراء الإنكليزية عمومًا وأهل اللغات التي تُرجم إليها هذا الكتاب وهي معظم اللغات الأوروبية، ولنا الأمل الوطيد في أن فائدة الأمة المصرية من آراء ذاك الفيلسوف الكبير لن تقل عن فائدة أعظم الأمم انتفاعًا منه واغتباطًا به، والله الموفق للصواب.

أنفس المعارف

كانت الزينة أسبق عهدًا في تاريخ البشر من الملبس، حتى كان بعض المتوحشين يكابدون الألم الأشد في نقش أبشارهم بتصاوير الوشم، ثم يبلغ من قلة احتفالهم بالثياب أنهم يصبرون على نار القيظ وزمهرير الشتاء لا يبتغون منهما مخلِّصًا بالالتفات إلى الملبس،

فكان هندي الأورينوكو الذي لا يبالي براحة بدنه يكدح الأسبوعين ليبتاع صبغة يزخرف بها بشرته، ثم تجد هندية هذه البلاد يهون عليها أن تترك كوخها عارية البدن، ثم يعز عليها أن تبرز للملأ غير منقوشة الوجه. ذلك خلاف ما يبديه أمثال أولئك المتوحشين من تفضيل تافه السلع من خرز وحلي على الأنسجة النافعة، وقد خبرنا السياح عن أولئك المتوحشين ما يدل على استعلاء أمر الزينة في أذهانهم واضمحلال أمر المنفعة؛ وذلك أنهم متى أحرزوا شيئًا من الأقمشة والثياب نكروها، فعادت ذات منظر غريب مضحك؛ كل ذلك طلبًا للزينة. وأعجب من هذا ما أخبرنا به الكبتن سبيك عن خدمة الإفريقيين من أنهم لا يبرحون يختالون في ثيابهم الجلدية والجو صحو، فإذا هطلت السماء طرحوا ثيابهم وراحوا عرايا يرتعدون، فأحوال المتوحشين هذه تدل على أن الملبس إنما نتج من الزينة فهو لها بمثابة الفرع للأصل. فأما أحوالنا نحن فإنما هي من مؤيدات هذا الدليل ومعززات ذلك البرهان، فإن أغلبنا ألهج بجودة

النسيج وحُسن التفصيل منه بدفء الثوب وضمانته لراحة أعضائه، أعني أنه مُؤْثِر للمنظر على الفائدة.

ولقد آثر الناس لعقولهم من مواد الحلية مثل ما آثروا لأبدانهم، فرأوا أن أحق المعارف بالعناية وأولاها بالإتقان أقربها إلى الزينة وأجدرها أن يزهَى به، تاركين ما قد يكون به عماد نفعهم وقوام عيشهم، فكان جلُّ ما يهتم به قدماء اليونان فن الموسيقى والشعر والبلاغة والفلسفة التي لم يكد يكون لها بأعمال الحياة مساس، حتى جاء سقراط واعظًا ومعلمًا، فأما المعارف المُعِينة على العيشة فلم تنَل لديهم إلا حظًّا خسيسًا، وهي طبيعة لم ينفرد بها قدماء اليونان دوننا، فلقد يدخل أحدنا المدرسة، ثم يغادرها وقد شحن ذهنه بأشياء قلما يجد في سبيل الحياة محلًّا لاستعمالها، فمن هذه لغتا اليونان والرومان القديمتان، فقد يمضي العمر ولا نجد من أنفسنا حاجة إليهما، وأي حاجة تكون للصانع أو التاجر أو الزارع إلى هاتين اللغتين؟ ولولا التمسك بالعادات والانقياد لأهواء الجمهور لما فاز هاتان اللغتان منا بنصيب، فنحن بذلك نزخرف عقولنا كما نزخرف ثيابنا، فنكون كهندي الأوربنوكو الذي يصبغ وجهه لا لنفع يبتغيه، وإنما اتقاء الذم واللوم، وجريًا على عادة بلاده.

ولقد كان حظ الزينة في العصور الأوَل سواء عند الرجال والنساء، فلما جاءت المدنية خضعت عناية الرجال بزخرف اللباس إلى عنايتهم بمجيئه مريحًا للأعضاء، وعنايتهم بالنافع من المعارف إلى عنايتهم بالمزين المحلي. فأما لدى النساء فلم يبلغ التغير في هذين المذهبين مبلغه

عند الرجال، فإن لبس الأشناف والخواتم والأساور وترطيل الشعر وترجيله وتضفيره واستعمال الصبغ وشدة التأنق في جعل اللباس سابيًا للنواظر، واحتمال المرأة تعب الأعضاء طلبًا لموافقة الأهواء؛ كل ذلك يثبت أن رغبة النساء في إعجاب الناس أعلى من رغبتهن في إحراز الدفء والراحة. وكذلك في أمر تعليمهن تجد في تغلب المعارف الكمالية على الضرورية برهانًا على هوان الفائدة وصغرها في جانب الإعجاب بالزخارف والملح. فكم من الوقت يُصرف في تعلمهن الموسيقى والرقص والرسم، فإذا سألت: «لِمَ يتعلمن الألمانية أو الإيطالية؟» قيل لك: «لأنهما من كماليات السيدة.» ولعلك كنت تظن أنهن يتعلمن هاتين اللغتين لقراءة ما كُتب بهما من المؤلفات الجليلة. ثم تراهن يحفظن تواريخ موالد الملوك وأيام أعراسهم وأوقات وفياتهم مما لا يعود بأدنى فائدة؛ فرارًا من سخط الجمهور وطلبًا لإرضائه.

ولكي تدرك سبب تقدم الزخارف على المنافع سواء فيما يتعلق بالعقل والجسم، يجب عليك أن تعلم أن الحاجات الفردية لم تزل في كافة العصور خاضعة للحاجات الاجتماعية، وأن مجموع الأفراد لم يزل منقادًا للحاجة الاجتماعية السائدة يتوجه أينما صرفته. ولا تحسب أن لا حكومات إلا حكومات الملوك والمجالس النيابية، بل اعلم أن مع هذه حكومات غير معترف بها تنشأ في كافة الدوائر الاجتماعية، حيث يلتمس كل فرد السيادة على من حوله، حتى أصبح تنازع الرئاسة علنيًّا عامًّا تُشمر له الذيول، ويُبذل فيه أهم قوى الحياة، ولم يألُ الناس طلبًا لتلك السيادة إما بجمع المال أو بتوخي الترف والرفه، أو بالتأنق في الملبس أو

بإبراز المعارف وإظهار الذكاء، مما يحوك ذلك النسيج المكوَّن من القيود المتنوعة الضابطة لحركات الهيئة الاجتماعية.

ولم يكن حب الاستعلاء والتسلط على نفوس الغير قاصرًا على المتوحش الذي يترنح معجبًا بما زان بشرته من الوشم، مزهوًّا بما حلى نطاقه من السلاح، وإلا كان ذلك الحب قاصرًا على تبيع النساء الذي يجعل من رونق لباسه ورِقة ظرفه وغير ذلك من فضائله سلاحًا يصيد به ما يسنح له من ظباء الأنس؛ بل كان حب التسلط سجية لم يبرأ منها الأديب ولا المؤرخ ولا الفيلسوف، الذين يستخدمون معلوماتهم وملكاتهم في هذا الغرض. وليس أحد منا يقنع بتصريف ملكاته وقواه في صمت ووقار، بل لا ينفك أحدنا ذا قلق وتشوُّف أو يلفت الأنظار إلى نفسه ليروعها بما تحلى به من الفضائل إرادة أن تنقاد له النفوس وتذعن. وهذا هو الذي يدعونا إلى التعلم فعدنا لا نهتم بأنفس المعارف، وإنما نهتم بما كان منها ضامنًا لاستحسان العالم وإجلاله لنا وتشريفه إيانا، وما كان أجلب للنفوذ والمنزلة، وما كان أشد روعة في النفوس واستخفافًا لها، وكما أن الإنسان لا يهمه في حياته حقيقة نفسه وقدرها، بل يهمه رأي الناس فيه ومقداره في نفوسهم، كذلك لا يهمه في أمر التعليم القِيمة الجوهرية للمعارف كما يهمه ما لتلك المعارف من التأثيرات العرَضية في نفوس الغير.

ولقد بلغ من ضعف شأن التعليم وانحطاطه عند الناس، أنهم قلما يتناقشون على وجه الإطلاق في المفاضلة بين القيم النسبية للمعارف

المختلفة، وهم في المناقشة في هذا الصدد (على نظام منسوق يؤدي إلى نتائج واضحة) أشد تقصيرًا، كأنهم لا يجدون في أنفسهم حاجة إلى تحديد القيم النسبية لمختلف المعارف، فإذا رأيت أحدهم يميل عن هذا العلم إلى ذاك ويعدل بابنه من هذا إلى ذلك، فإنما يفعل فعله لا عن خبرة وفحص أدى إلى اختيار أنفس المعارف وأفضلها، وإنما أتى ما أتاه إما مجاراة للعادة، أو ميلًا مع هوى نفسه، أو عملًا بوهم كاذب. وأهم ما يدور عليه كلامنا الآن هو تعيين القيم النسبية للمعارف، ولا يصح لنا أن نكتفي بقولنا هذه المعرفة مفيدة وتلك عديمة الفائدة، فإنه ليس من موضوع يتوجه إليه الناس، إلا وله بعض القيمة، فليس يعدم المشتغل بعلم الأنساب مثلًا اطلاعًا على بعض العادات والأخلاق القديمة، ولا يفقد الذي يحفظ مقدار ما بين البلاد الشهيرة من المسافات فائدة في بعض أسفاره، إذا حم له التجوال في بعض الأنحاء. حتى الرجل الذي أصبح ولا عمل له إلا استطلاع أنباء الناس قد يحتاج إلى معلوماته لتقرير حقيقة فيما يتعلق بالانتقال الوراثي، غير أنه لا ينكر إنسان أن هذا إضاعة للوقت في غير حقه وانصراف عن النافع الجليل إلى التافه الضئيل، إذ لا نسبة بين النصب المحتمل في تحصيل مثل هذه المعارف الدنيئة وبين ثمراتها وفوائدها، وليس أحد إلا ويؤثر لابنه غير هذه المعارف التافهة، فإذا كان الناس قد فطنوا إلى القيمة النسبية في هذا الشأن وأذعنوا لحكمها، فلماذا لا يفطنون إليها ويذعنون لحكمها في كل حال؟ ولم نكن لنتشدد كل ذلك التشدد لو أن في أعمارنا من الفسحة ما يستغرق كافة المعارف، ولكن الحياة قصيرة يزيدها قصرًا كثرة الأشغال والهموم، فوجب علينا أن نضن

بأوقاتنا إلا عن أجلِّ الأعمال فائدة وأكرمها جنيًا. فقبل أن يصرف أحدنا حينًا من الزمن في تحصيل معرفة لا يدعوه إلى تحصيلها إلا اقتفاء العادة ومجاراة أهواء الناس، يجب عليه أن يتدبر فائدة هذه المعرفة ويوازن بينها وبين غيرها من فوائد المعارف الأخرى التي يفيدها الوقت بعينه.

فليكن ما نهتم به في أمر التعليم تقدير القيم النسبية للمعارف المختلفة، وتمييز ما لا بد منه مما نحن واجدون منه بدًّا.

إذا كان الغرض تقدير القيم النسبية للمعارف المختلفة كان أول ما يلزمنا تعيين مقياس للقيم. وما زال أهل كل معرفة يثبتون لها الفضل والقيمة بإظهار مساسها بأحد أقسام الحياة، فإذا سألت الرياضي أو اللغوي أو الطبيعي أو الفيلسوف بيان ما لعمله من الأثر في أعمال الحياة، وما له من داعية الخير والسعادة نزع إليك بالحجة الناهضة، وصدع بالبينة القاطعة، فإذا سألت الذي يجمع خسيس المعلومات كالمشتغل بجمع النقود والأوسمة من كل ضرب وصنف عن فائدتها وتأثيرها في حياة الإنسان بُهت وأُفحم ولم يجد مناصًا من الاعتراف بعدم نفعها.

وليعلم القارئ أن سؤالنا الأكبر هو كيف نعيش ولا نقصد الجهة المادية للعيشة، بل عامة جهاتها ووجوهها؟ فإنما المسألة الكبرى التي تستوعب في أثنائها جميع المسائل الصغرى هي؛ كيف يكون حُسن التصرف في كافة مناحي الحياة تحت ظلال متنوِّع الأحوال ومتلوِّن الحوادث؟ أعني كيف يكون حسن القيام على العقل والبدن والأشغال والعائلة وحسن السلوك مع العشراء والجمهور وحسن الانتفاع بما

شرعت لنا الطبيعة من مناهل النعيم وصرف قوانا في أكبر الأشياء عائدة وأجلها حاصلًا؟ أو بعبارة أخرى: كيف نعيش أكمل عيشة؟ ولما كان هذا أهم ما نحتاج إلى معرفته، وجب أن يكون كذلك أهم مقاصد التعليم وأغراضه؛ أي إن واجب التعليم وعمله إنما هو إعداد أنفسنا للعيشة الكاملة، فإذا أردنا أن نحكم على إحدى خطط التعليم، فلا ينبغي أن نقطع فيها حكمًا إلا من جهة إعداد الطالب للعيشة الكاملة ومبلغها في سبيل هذا الإعداد، وهذا يجب أن يكون مقياس قيم المعارف، ثم ينبغي أن يستعمل هذا المقياس في تقدير القيم بإتقان وتثبت، فإذا شرعنا في تربية الطفل جعلنا نصب أعيننا العيشة الكاملة وترفعنا عن اتباع العادة ومجاراة أهواء الناس، وترفعنا كذلك عن جعل غرضنا من التعليم المنفعة المادية المجردة، وربما كان هذا من أشق الأعمال، بل ربما تنقطع بنا الأسباب دون هذه الغاية، فحسبنا أن نقع من هذه الغاية على قرب، على أن في نتائج هذا العمل التي تكاد تجل عن التقدير خير جزاء من صعوبته ونصبه.

ولنبدأ الآن بذكر الأعمال الرئيسة التي تتألف منها الحياة مُرتبة بحسب أقدارها وهي: (١) الأعمال المبذولة في صيانة النفس مباشرة. (٢) الأعمال المبذولة في صيانة النفس بواسطة إحراز المعاش. (٣) الأعمال القائمة بتربية النسل. (٤) الأعمال القائمة بحفظ العلاقات الصالحة من سياسية واجتماعية. (٥) الأعمال المختلفة التي تشغل أوقات الفراغ، وتصرف في سبيل اللذات والشهوات.

فأما كون هذا الترتيب صحيحًا مستقيمًا؛ فذلك ما لا يحتاج إلى دليل، وأي شيء يكون أهم من الأعمال التي يتخذها الإنسان لصيانة نفسه وحفظ روحه، ولو أن رجلًا أشبه الطفل جهلًا بالأشياء المحيطة به والحركات المكتنفة لشخصه، لما شككنا في أنه هالك لأول خروجه إلى إحدى الطرقات، مهما بلغ عمله في غير ذلك من أعمال الحياة، ولعل الجهل بأحد هذه الأعمال الأخرى أسلم عاقبة من الجهل بهذا العمل؛ لذلك كانت المعارف المعينة على العمل المذكور رأس المعارف وأولها.

ولما كان العمل للرزق أعظم ما يهم الإنسان بعد صيانة نفسه؛ إذ لا يستطيع الإنسان سبيلًا إلى عيالَة عيالِه إلا بعد كفاية نفسه، حق علينا أن نجعله ثاني العمل لصيانة النفس، ولما سبقت العائلات الحكومات، وكان قوام الحكومات أفرادها، ولم يكن قوام الأفراد حكوماتها وجب أن تقدم الأعمال القائمة بتربية النسل على الأعمال القائمة بصلاح علاقات الإنسان الاجتماعية والسياسية أو بعبارة أخرى حيث كان فضل الأمة على حسب أخلاق أفرادها، وحيث كان أضمن الوسائل لاستقامة هذه الأخلاق، إنما هي تربية الأفراد، وجب علينا أن نعترف بتقدم أمر العائلة على أمر الجماعة؛ ولذلك يجب الاعتراف بفضل المعرفة الحادية بنا إلى أول الأمرين السائقة إلى ثانيهما.

وقديمًا كان كل ما يلهج به المرء من الملاهي نتيجة اجتماع الخلق والتفاف البشر، فإن الشعر والموسيقى والتصوير والتمثيل التي هي أشرف ما يصرف فيه الإنسان أوقات فراغه وألذ ما يشتهي لترويح نفسه، لا

يتيسر ارتقاؤها إلا باستحكام عرى الاجتماع واستمساك أواصر المعاشرة، ولم يكن الأمر في هذه الملاهي قاصرًا على استحالة رقيها، إلا مع امتداد عصر الاجتماع ووثاقة أركانه، بل كانت مواضيع هذه الملاهي وموادها إنما يتكوَّن غالبها من الأفكار والعواطف الاجتماعية؛ لذلك كان حسن القيام بواجبات المجتمع الإنساني مقدمًا على العمل في سبيل هذه الملاهي وإحراز فنونها. ومن الوجهة التعليمية كان إعداد الطالب لأول الأمرين مقدمًا على إعداده للآخر.

لذلك يجب أن ترتب أقسام التربية على النسق الآتي: (١) التربية المعدة لصيانة النفس مباشرة. (٤) المعدة لصيانة النفس بواسطة إحراز المعاش. (٢) المعدة لتربية النسل. (٣) المعدة لحفظ العلاقات الاجتماعية والسياسية. (٥) المعدة لفنون الملاهي. ولا نقول: إن بعض هذه الأقسام منفصل عن بعضه انفصالًا تامًّا، وحاشانا أن ننكر أنها مشتبكة الأجزاء، بحيث لو تعلَّم الإنسان أحدها لألَّ بأطراف الباقي، على أنَّا نراها مع ذلك بينة الفواصل، يطرد نسقها على الترتيب السالف الذكر، إذ كان ما يوازيها من أقسام الحياة يجري كذلك على النسق المذكور.

ولا شك في أن أمنية الناس من التعليم تمام إعداد الطالب في أقسام المعرفة التي ذكرناها، ولما لم يكن ذلك في طاقة الإنسان، وجب علينا أن نبذل لكل قسم من جهدنا على حسب قيمته واستحقاقه، فلا نؤثر أحدها بالانقطاع إليه، وقصر أنفسنا عليه، واستنزاف أيامنا في معاناته، وإن كان من الأهمية بالمكان الأرفع، بل لا ينبغي كذلك أن نقف جهدنا

على اثنين من هذه العلوم أو ثلاثة أو أربعة، ولكن يجدر بنا أن نشملها جميعًا بالتفاتنا، ثم يكون أعظم الالتفات للأنفَس قيمة، وأصغر العناية للأرخص قدرًا.

ومع مراعاة ما قدمنا من تنظيم التعليم على النسق السالف والتقدير السابق، يجب علينا أن لا نزال نذكر المسائل الآتية:

وذلك أن المعارف من جهة أقدارها تنقسم إلى ثلاثة أقسام؛ فأولها: ما كان ذا قيمة ثابتة لا ينقص منها الدهر ولا الحوادث، وثانيها: ما يكون ذا قيمة يكون بقاؤها رهنًا ببقاء شيء من الأشياء، والثالث: ما كان لا قيمة له إلا في اصطلاح الهيئة الاجتماعية. فالأول كقواعد العلوم الطبيعية، والثاني مثل الفائدة الجديدة التي نزدادها في لغتنا (الإنكليزية) بتعلم اليونانية واللاتينية، فإن هذه الفائدة لا تدوم إلا ريثما تدوم اللغة الإنكليزية، وأما الثالث فمثل الأسماء المسرودة وأسماء السنين والأشهر والأيام والحوادث العديمة المعاني مع الثمرات التي يسميها أساتذة المدارس علم التاريخ كذبًا وافتراءً، فإن هذه الأشياء مما لا مساس له بأعمال الإنسان البتة، وليس ما يدعو إلى تعلمها إلا اتقاء لوم الجمهور الذي يرى عدم معرفتها جهلًا ضلة منه وحماقة.

ولما كانت الحقائق التي تفيد البشر أجمع طول الدهر أهم من تلك التي تخص قسمًا من الناس لمدة محدودة، وهي كذلك أهم بكثير من الحقائق التي تخص قسمًا من العالم مدة بقاء هوى من أهواء الجمهور، حتى

إذا ما انقضى ذلك الهوى سقطت قيمة الحقائق المذكورة، وجب أن تقدم المعارف ذات القيم الثابتة على النوعين الآخرين.

واعلم فوق ذلك أن لكل معرفة تُكتسب قيمتين؛ قيمتها كحقيقة مستفادة، وقيمتها كغذاء للذهن يقوم به صلاحه ويكمل نماؤه.

فخلاصة ما تقدم أن الحياة منقسمة إلى أعمال متسلسلة الأقدار تتوالى قيمها كما تتابع فرائد العقد، وأن المعارف من جهة الفضل ثلاثة أقسام؛ ذات فضل ثابت على العصور وبين كافة الأمم، وذات فضل زائل على القرون بيد أنه خاص بشطر من الناس، وذات فضل عرفي اصطلاحي لا حقيقة له. وأن لكل معرفة مكتسبة قيمتين؛ قيمة ترجع إلى المعلومات المستفادة منها، وأخرى ترجع إلى أثرها في الذهن.

وقد كفينا جزءًا عظيمًا من مئونة القيام بصيانة أرواحنا، فاضطلعت الطبيعة بهذا العمل الجسيم الذي أجلته أن يعهد إلى سوء تدبيرنا وخرقه، فإن الطفل في مهده يخفي وجهه إذا أبصر شخصًا غريبًا، فيبدو بذلك ما ركب فيه من غريزة حفظ النفس بالفرار من المجهول الذي ربما كان ضارًّا، فإذا نما ودرج فقاربه كلب غريب كان في انزعاجه وعدوه نحو أمه تتسابق صيحاته دليل واضح على نمو الغريزة المذكورة، هذا وإن الطفل لا يبرح من ساعة إلى أخرى يستفيد بنفسه من تلك المعلومات التي تساعد على حفظ الروح، فتراه يتعلم كيف يعدل ميزان جسمه، وكيف يحاذر العثرات والمصادمات، وكيف يتعرَّف الشيء الصلب الذي يوجع مسه، والشيء الراسخ الذي فيه متكأ ومعتمد،

والخوار الذي يهبط به، وكيف يتعلم أن للإبر وخزات وللنار لدغات، وغير ذلك من الفوائد التي تساعد على اجتناب المهالك والمصائب. فإذا ترعرع واشتد فانصرفت قواه في العدو والتسلق والوثوب وغير ذلك من الألعاب ذات الحذق والألعاب ذات الأيد، رأينا في هذه الحركات النامية للعضلات الشاحذة للحواس المنبهة للعقل إعداد الجسم لحسن التقلب بين ما يحدق به من الأشياء والحركات، وإعداده كذلك لملاقاة جسيم الأخطار التي لا تكاد تخلو منها حياة إنسان، وإذ كان لنا من الطبيعة كل هذه العناية والحياطة، رفع عنا أكثر مئونة التربية الخاصة بصيانة النفس، فلم يبقَ علينا إلا إطلاق سبل الطبيعة في تعليمنا ما ذكرت من الفوائد، وعدم الوقوف في وجهها، كما يفعل بعض المربيات من منع بناهن مباشرة الألعاب التي تطلبها طباعهن، فيحرمنَهنَّ بذلك ما كنَّ مستفيدات باللعب والمرح من القوة المعينة على أخطار الحياة.

وليس ما ذكرنا جميع ما يندرج في طي التربية المعدة لصيانة النفس مباشرة، فإنه فضلًا عن وقاية الجسم من الأشياء المحدقة والحركات المحيطة به، يجب كذلك حفظه من طوارئ الأمراض والموت التي تنشأ عن الإخلال بقانون الفيسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، ولا يكفي لإحراز العيشة الكاملة أن نحاذر الحتوف العاجلة والمهالك المفاجئة، بل يجب كذلك اتقاء العاهات والمهالك البطيئة السريان التي تجلبها مخالفة القوانين الصحية، على أن الطبيعة لم تبخل علينا في هذا الأمر الأخير بالإرشاد والهداية، فقد جعلت من مشاعرنا الجسمية وحاجاتنا إدلاء على ما فيه

صلاح أجسامنا وصحتها، حتى إن الجوع والبرد والحر لتستدعي لأجسامنا من الخير ما لا نجد بدًّا من إحضاره.

ولو أن الناس يجيبون مطالب هذه الثلاثة وغيرها من الإحساسات قبل أن تجاوز من الشدة حدها؛ لقلت المضار كثيرًا. فإذا أعقب الإنسان كد البدن أو الذهن استراحة ودعة، وإذا كانت الحرارة والجهد الناشئين من انسداد منافذ المكان، يحملان الإنسان على تفتيح هذه المنافذ لتجديد الهواء، وإذا كان أحدنا لا يأكل حتى يجوع ولا يشرب حتى يعطش؛ إذا كان ذلك كله قلَّ أن ترى معدةً فاسدةً، ولكن قد يبلغ من جهل الناس بقوانين الحياة أن يخفى عليهم أن مشاعرهم هي أدلاؤهم الطبيعية، وأن هذه المشاعر هي كذلك أدلاؤهم الناجحة الأمينة، ما لم يفسدوها بكثرة مخالفتهم إياها، وإذا ارتاب امرؤ في أهمية الاطلاع على قوانين الفيسيولوجيا، وفي أن هذه القوانين من أسباب العيشة الكاملة، فدعه يلتفت حوله وينظر هل يرى كثيرًا من الناس قد نصفوا العمر أو صاروا في شطره الأخير، فبقوا سالمين من الأمراض والعلل؟ فقلما نجد شيخًا هرمًا لا يزال جيد الصحة وجمَّ النشاط، وكثيرًا ما نبصر بين الشيوخ المنهوك القوى والمضعضع الأوصال، وذا العلة المزمنة وصاحب المرض الأليم ممن جلب لنفسه الداء بإغفال الصغائر التي قد يعلمها الإنسان بلا كبير مئونة.

فلا نبرح نجد صاحب القلب المعتل من حمَّى أصابته إثر تعرُّض للهواء، والفاسد البصر من الإفراط في القراءة، والمصاب بالعرج لإلحاحه

على ساقه في حين توجعه من ضرر لحقها، والذي أمضى أربع سنين يتقلب على فراش المرض لمواصلته كد الذهن بعد ما أعقبه ذلك ضربانًا في القلب، فانظر كيف يجمع فساد الصحة إلى الوجع والضجر والكآبة وضياع الوقت والمال تعذر مزاولة الأعمال أو استحالتها، وكيف أن فساد الصحة يُحدث في طباع المرء سرعة غضب وهيج مزرية بحسن تدبير الأطفال، وكيف أنها تصيِّر الإنسان عاجزًا عن تأدية الواجبات الاجتماعية، وكيف أنها كذلك تجعل اللذات والملاهي أثقالًا فادحات، فهل بقي بعد ذلك شك في أن الجرائم الجسمية التي قد يجني علينا الآباء بعضها ونجر نحن باقيها أشد أضرارًا بالعيشة الكاملة من كل ما سواها؟ حتى إنها قد تجعل حياة المرء خيبة وخسارًا وثقلًا، على أن الأصل في الحياة أن تكون نعمة لصاحبها ومتاعًا.

وفضلًا عما ذكرنا من مضارِّ مخالفة القوانين الصحية، فإن لها ضررًا آخر: وهو نقص العمر، فإنه لا صحة لما قد يتوهم البعض من أن الجسم المعتل يرجع مع الشفاء إلى حالته الأصلية، فإن لن تلُمَّ بالجسم علة ثم تزول دون أن تترك به أثرًا باقيًا، وإن كان لا يشعر به ابتداءً ولا يعدم مثل هذا الأثر نقصًا في أعمارنا، فإذا كثرت في الجسم أمثال هذا الأثر، كان ذلك أتلف للصحة وأسرع إلى الأجل، وإذا تذكرنا شدة قصور المتوسط لأعمار الناس عن بلوغ الغاية الممكنة للأجل، علمنا عظم الخسارة، ومتى حسبنا ما يفقد الناس بمخالفة قوانين الصحة، ظهر لنا أن نصف الحياة الإنسانية ذاهب ضياعًا.

لذلك كانت المعرفة التي تكفينا فَقْد هذا الضائع من الحياة رأس المعارف وأفضلها، ولا نجزم بأن حصول هذه المعرفة لدينا قامع البتة لهذا الشر، فإنه قد تحصل لأحدنا هذه المعرفة، ثم تدفعه الضرورة إلى عدم العمل بها ومجاوزة حدود الصحة، ومعلوم كذلك أنه قد يكفي المرء هذه الضرورة، ولكن تتسلط عليه شهواته، فتحدو به إلى الخروج عن حدود الصحة، فيشتري عاجل لذة خسيسة بآجل نعمة وفيرة على علم منه بما في ذلك من الغبن والوكس. وعلى كل حال فإن المعرفة الصحيحة إذا أُنزلت من النفوس حق منزلتها لم تعدم أثرًا شديدًا ونفعًا جمًّا. ثم لا بد من نشر القوانين الصحية إذا أريد أن يُعمل بها، ونتيجة القول: أنه لما كانت الصحة التامة وآثارها من وفرة النشاط وفرط المرح هي أكبر مواد النعيم والهناء، كانت التربية المُعدة لإحرازها أفضل من كل ما سواها؛ لذلك نقول: إن أهم أركان التعليم يجب أن يكون نظامًا وافيًا من علم الفيسيولوجيا يحتوي على الحقائق الكبرى وتطبيقها على حركاتنا اليومية.

على أنه قد يدهشنا من الكثيرين عَمَاهم أو تعاميهم عن هذا الحق بعد إسفار صبحه، فتجد أحدهم يخجل إذا وقع منه زلل في نطق لفظة من أسماء الخيالات المتعلقة بخرافات قدماء اليونان أو الرومان، ثم لا يستحي أن يكون جاهلًا بأعمال الجهاز الهضمي مثلًا، أو مقياس حركة النبض، أو كيفية انتفاخ الرئتين، فما أفظع تقدم الزخارف في تربيتنا على المنافع.

ولا داعي للاحتفال في إبانة فضل المعارف المساعدة على حفظ الروح بواسطة إفادة المعاش، فإن ذلك مما يسلم به العالَم أجمع بل ربما

عده جلُّ الناس الغرض الوحيد للتربية، على أنهم مع هذا الإقرار بخطارة الموضوع لا يبحثون عن أي المعارف أجلب للمعاش وأضمن له، وقد يعرفون للقراءة والكتابة والحساب أقدارها في هذا الصدد، ثم يقف علمهم عند هذا الحد، فبينما تراهم يتقنون الكثير مما لا مساس له بأعمالهم المعاشية، إذا هم يطرحون شيئًا جمًّا مما له التصاق شديد بتلك الأعمال.

وقد يعلم القارئ أن عامة الناس – إلا طبقات صغيرة جدًّا – لا تخرج أعمالهم عن هذه الثلاثة وهي؛ استخراج حاصلات الأرض وتهيئتها وتوزيعها، وبماذا يبلغ الناس الكفاءة في هذه الأعمال الثلاثة؟ إنما يبلغون تلك الكفاءة باستعمال الطرق الملائمة لخواص حاصلات الأرض، أعني بالاطلاع الصحيح الواسع على خواصها الكيماوية والطبيعية والحيوية كما تستدعي الحالة، أو بعبارة أخرى يبلغ الناس الكفاءة في الأعمال المذكورة بواسطة العلوم.

ولنبدأ بذكر علم المنطق الذي هو عقلي محض، والذي يستفيد به الإنسان تعقلًا للأمور وتبصرًا في العواقب طورًا بالبديهة وتارة بالرَّوية، ويتلو هذا العلم علوم الرياضة؛ فأما فرعها المختص بالعدد فهو المدبر لأزمة الأعمال والمصرف لأعنتها، سواء كانت هذه الأعمال مما يختص بتقدير المقادير أو مسائل البيع والشراء أو تصفية الحساب، ولا حاجة بنا إلى إقامة الدليل على فضل هذا الفرع المختص بالعدد.

فأما مسائل البناء والتركيب فإنها تحتاج إلى الفرع الأخص من علوم الرياضة، فهذا النجار ورافع الجسور يستعينان على أعمالهما بقوانين العلائق المسافية.

كذلك المساح الذي يزرع الأرض، والمهندس الذي يبدع صورة المنزل قبل بنائه، والبنَّاء الذي يضع القواعد، والنحَّات الذي ينعم نحت الحجارة ويجيد تقديرها، وغيرهم من العمال الذين يكملون مرافق المنزل، ويتمون آلاته كلهم يعملون بالقوانين الهندسية. كذلك صناعة السكك الحديدية تدور على محور الهندسة التي تكون أيضًا قوام الأعمال الخاصة بالموانئ ومستودعات السفن، وخلافها من أشغال المباني التي تستغرق الشواطئ وتنتشر على وجوه البلاد وأشغال المعادن (المناجم) التي تنفسح في بطون الأرض. ولقد استفاضت فوائد الهندسة حتى تناولت الزارع الذي أصبح يستعين بها على بعض أموره.

ولينظر القارئ الآن إلى العلوم التي هي حسية وعقلية معًا، أعني العلوم الحسية العقلية، فإن نجاح الصناعات الحديثة رهين باستعمال أبسط هذه العلوم، وهو علم الميكانيكا، فإنما نحتاج في جميع حاصلاتنا إلى الآلات، والآلات كما تعلم لا تقوم إلا بهذا العلم. فهذا البسكويت الذي تأكله إذا استقريت تاريخه علمت أنه تقلب بين أعمال شتى كان للميكانيكا حظ وافر في إصدارها، فإنما حُرثت الأرض التي أنبتت قمحه بمحاريث قد صُنعت بواسطة الآلات، والآلات كما قدمنا من صنع الميكانيكا، ثم كان حصد القمح ودراسه وطحنه وتحويله بسكويتًا بواسطة

الآلات كذلك. وهذه غرفتك التي تحتويك إذا كانت جديدة فربما قد صُنعت حجارتها بواسطة الآلات، وقدر خشب أرضها ونعم بواسطة الآلات، والنضد والكرسي والبساط والستائر كل هذه نتائج الآلات. ثم ثيابك سواء موشية أو ساذجة؟ ألم تُنسج بها بل ربما خِيطت بالآلات؟ والكتاب الذي بيدك ألم تُصنع أوراقه ويُجلد بالآلات، ثم انظر إلى مساس الآلات بأعمال التجارة والنقل والتوزيع في أنحاء البر والبحر، ألا ترى أن نجاح هذه الأعمال رهن بأن تخدمها قواعد الميكانيكا؟ حتى إن المهندس الذي يخطئ تقدير قوى المواد التي يؤلف منها جسرًا يجيء جسره مليًّا بالكسر في حين ما، ثم لا يطيق صاحب الآلة الجيدة لصاحب الآلة الرديئة مزاحمة ولا مطاولة، كذلك يكون صاحب السفينة المبنية على القواعد الحديثة أبعد شأوًا وأمضى نفاذًا في أعماق البحار من صاحب السفينة المشيدة على الطراز العتيق، ولما كانت منزلة الأمة بين غيرها إنما تقاس بحذق أفرادها ونشاطهم، علمنا أن حظ الأمة وقف على مبلغها من علم الميكانيكا.

فإذا انتقلنا من شطر هذا العلم (العقلي الحسي) الخاص بالقوى الكائنة بين أجرام المادة إلى شطره الخاص بالقوى الكائنة بين دقائق المادة؛ أفضينا إلى عدة منافع أخرى لهذا العلم. وإنما الآلة البخارية نتيجة القسم الخاص بالقوى الكائنة بين دقائق المادة مقرونًا إلى القسم الأول، وناهيك بفوائد الآلة البخارية التي تغني وحدها عن الملايين من العمال، ومن القسم الأخير الفرع الخاص بقوانين الحرارة، ولا تنسَ ما أفادنا ذلك من اقتصاد الوقود في جملة صناعات، وكيف أفادنا أيضًا في أمر النفخ؛

استبدال النفس الحار بالنفس البارد، وكيف أفادنا كيفية تهوية المعادن (المناجم)، وكيف كفانا غائلة الانفجار بإرشاده إيانا إلى اختراع مصباح السلامة، وكيف أنه هدانا بواسطة الترمومتر إلى تنظيم أشغالنا، ومن القسم المذكور أيضًا الفرع الخاص بالنور، فهذا قد أفاد الأخفش (القصير النظر)، والهرِم الكليل البصر عيونًا جديدة صحيحة، وأعاننا بواسطة المنظار المعظم على استجلاء غوامض الداء وكشف الزغل والتمويه، ومكننا بواسطة المنار البحري من محاذرة الصخور وأمن الكسر والغرق، وكم أرواح وأملاك كان للبوصلة الحظ في إنقاذها، والبوصلة كما تعلم من نتائج المغناطيس والكهرباء، ومن نتائج الكهرباء أيضًا الآلة الكهربائية التي تسمى إيلكتروتيب **Electrotype** التي نفعت صناعات شتى، والتلغراف الذي سيكون المنظم للأعمال التجارية والمصدر للحركات السياسية، وزد على ذلك فوائد الطب الجمة التي أصبحت أسباب راحتنا ونعيمنا.

فأما فوائد الكيمياء فأكثر وأزيد، فإن صباغة الأقمشة ونقشها قلما تجيء متقنة مجادة حتى تتحرى فيها القوانين الكيماوية، كذلك يجب تحرِّي هذه القوانين سواء في سبك النحاس والصفيح والزنك والحديد والفضة، وفي تصفية السكر وعمل الغاز وغلي الصابون وصناعة الرصاص والزجاج والخزف الصيني، والحقيقة أنه قلما تجد الآن صناعة إلا ولها بالكيمياء مساس، حتى الزراعة قد لحقها ظل هذا العلم، فعاد الزارع يفيد بقواعد الكيمياء خيرًا كثيرًا، فإذا أضفت إلى كل ما ذكرنا الآن فوائد هذا الفنِّ في أمور شتى مثل صناعة الكبريت، وتطهير مجاري

الأوساخ وعمل الخبز بلا اختمار واستخراج الطيب والغالية من القاذورات والآذاء؛ علمت أن فوائد الكيمياء تمس كافة صناعتنا، وأن العلم بها يلزم كل من كانت له بتلك الصناعات علاقة قريبة أو بعيدة.

ومن العلوم المنظورة علم الفلك الذي أنتج صناعة الملاحة، ولا يخفَى ما أفادته هذه الصناعة من التجارة الأجنبية التي تقوَّت جزءًا عظيمًا من أمتنا، وتمدنا بكثير من الضروريات وبأغلب مواد الترف والملاذ.

ومن العلوم المنظورة أيضًا علم الجولوجيا (طبقات الأرض)، وله فضل عظيم في فلاح الصناعات، ويكفي في الإشارة إلى فضل هذا العلم أن نذكِّر القارئ بفوائد الحديد الجمة، والفحم الذي لا تكاد تنفد معادنه، ونذكِّره كذلك بمنافع الكلية التي أنشئت لدراسة المعادن والمجمع الخاص بعلم الجولوجيا.

ومن العلوم المنظورة أيضًا علم الحياة، وهذا العلم وإن خف مساسه بما نسميه الصناعات، إلا أنه شديد المساس بألزم الصناعات لنا وأشدها ضرورة أعني صناعة الطعام. ولما كانت الزراعة لا بد أن تنطبق أعمالها على خواص الحياة النباتية والحيوانية، نتج من ذلك أن العلم المتعلق بهذه الخواص هو بالبداهة أساس الزراعة، وقد قرر الزرَّاع عدة حقائق عن الحياة النباتية والحيوانية بمجرد التجارب قبل أن يوضع علم خاص بحياة النبات والحيوان، فمن هذه الحقائق ملائمة أنواع من السباخ لأصناف من النبات، وأن زراعة بعض النبت في أرض مخصوصة يذهب صلاحيتها لنوع آخر من النبت، وأن الخيل لا تجيد العمل مع خفة

الغذاء، ومن مثل هذه الحقائق التي لا يبرح الزارع يستفيدها كل يوم تتألف معلوماته عن الحياة النباتية والحيوانية وعلى مقدارها يكون نجاحه. ولما كانت هذه المعلومات على قلتها وغموضها وصغر شأنها هي جد لازمة للزارع، فما ظنك بأهمية هذه الحقائق إذا صارت كثيرة واضحة جلية على أن علم الحيوان والنبات قد بلغ في هذه الأيام مبلغًا عاد على الزارع بالنعم الجزيلة الجمة.

ومثال ذلك ما أفاد العلم المذكور حديثًا من أن نقص الحرارة ينقص من البدن، فلا يجبر ذلك النقص إلا بزيادة الغذاء، فينتج من ذلك أن توفير الحرارة على الجسم توفير كذلك لمادته، فلا يحتاج إلى زيادة في الغذاء، ولهذه الحقيقة حظ كبير في تسمين الأنعام وتوفير العلف، وإليك مثل آخر وذلك أن تنويع الأطعمة نامٍ للجسد ومسهل كذلك للهضم.

وآخر العلوم التي تمس الصناعات هو علم الهيئة الاجتماعية، وطلاب هذا العلم هم الذين يهتمون بأحوال الأسواق المالية، ويتساءلون عن الأسعار الحاضرة، ويتناقشون في مسائل الحاصلات الزراعية وغيرها كالقطن والغلال والسكر والصوف والحرير، ويتفحصون الدلائل ليستجلوا من غرائب الأمور ما يهديهم في أعمالهم.

لذلك كانت معرفة بعض العلوم لازمة لكل من كان مشتغلًا باستخراج مواد العالم، واستبدال بعضها ببعض (أعني المقايضة والتجارة)، وتوزيعها، ومقدار نجاح المشتغل بإحدى هذه الأعمال مترتب على مبلغه من واحد من هذه العلوم أو أكثر؛ لذلك وجب أن يتخذ لنفسه أساسًا

من العلم الموضوع ليبني عليه ما عساه يستفيد عند مزاولة عمله؛ ولأن العلم الموضوع ذا القواعد الموضحة المكتسبة بالتعقل والتفهم والحجة والسبب خير من المعلومات المستفادة بالتجارب، فقد نسمع أحيانًا أن أناسًا كثيرًا تساهموا في حفر معدن فحم فصادفوا خسارًا كبيرًا، ولو كان لهم علم بطبقات الأرض لاستدلوا ببعض العلائم على خلو البقعة التي اختاروها من الفحم، فعدلوا عنها وصانوا أموالهم، وطالما نجد من الناس من يحاولون اختراعات، لو أن لهم بعض الاطلاع على العلم لتبينوا استحالتها.

فانظر كيف اطرحت المدارس أغلب العلوم التي هي ألصق المعارف بأعمال الحياة، فلولا ما يستفيده الرجل من مزاولة عمله بعد تركه المدارس باعتقاد أنه أكمل التعلم، لتعطلت صناعتنا التي ما كانت لتوجد لنا لولا المعلومات التي لا تزال تزداد وتتراكم على مر السنين بغير أسباب رسمية، ولو أن الناس لم يتعلموا غير ما تلقوه في المدارس، لبقيت إنكلترا على حالتها في القرون الوسطى أعني عصور الالتزام، وليس لتعليم المدارس أدنى فضل في تلك العلوم التي أمكننا بواسطتها تذليل الطبيعة واستخدامها، حتى أصبح العامل الحقير يتمتع بما لم تنله أعاظم الملوك قبل، وقصارى القول: أن المعارف الحية التي غذتنا بمواد القوة والحياة إنما هي معارف نشأت ونمت في زوايا البلاد وأغفالها الخاملة الخفية، بيد أن المدارس تقضي الزمن في تلاوة الخرافات والكلمات الميتة.

ونذكر الآن ثالث أقسام الأعمال الإنسانية أعني تربية النسل، وكفى برهانًا على شدة إهمال الناس هذا القسم أنه إذا أبادنا الدهر وعفى على عهدنا الجديد، أن ثم نقب أحد الذرية على آثارنا الكتابية، فلم يعثر إلا على مجموعة من الكتب الدراسية، أو لفائف من أوراق امتحاناتنا، لأدهشه أن لا يجد بين هذه البقايا أقل دلالة على أن تلك الأمة الغابرة مرَّ بخاطرها أن تكون يومًا ما ذات خلف وولد، وكأني بذلك الباحث يقول: «حقًّا إن هذه المعارف لمما يلائم من عزم على البقاء عانسًا (المسن الذي لم يتزوج)، ولقد أرى آثارًا تدل على شغف تلك الأمة بتصانيف الأمم البائدة وتآليف الأمم المعاصرة (حتى كأنما أعوزها من مؤلفات أبناء بلادها ما يستاهل القراءة)، ثم لا أجد كلمة في سبيل تربية النسل، ولا أحسب أن أمة ما يبلغ من جهلها أن تهمل أحق الأمور بالعناية، أو تصل من الحماقة إلى هذا الحد، فلا جرم ربما كانت هذه الآثار من بقايا بعض الكنائس التي لا حاجة لرهبانها وراهباتها إلى أدنى ما يتعلق بأمر الذرية.»

أليس من العجيب أن نعلم حق العلم أن حياة النسل أو موته وصلاح أخلاقه أو فسادها يكون رهنًا بحسن التربية أو سوئها؟ ثم لا نمد الطلبة الذين نعلم أنهم سيكونون آباء بكلمة واحدة في سبيل تربية الولد، إن ذلك هو الداء العضال والمصاب الجلل. أليس من البلاء أن يسلم أمر النشء الجديد إلى تصرف العادات السيئة والغرائز الخبيثة والوهم الكاذب واقتراحات المرضعات الجاهلات وآراء الجدات والأمهات الغبيات؟ أإِذا حاول إنسان مهنة التجارة قبل أن يتعلم شيئًا من الحساب

واستعمال الدفاتر، أو أراد أحد أن يشتغل بصناعة الجراحة قبل دراسة علم التشريح، أخذ منا العجب مأخذه وصحنا: «مجنون وايم الله». ثم نبصر الآباء يتكلفون أمرًا عسرًا شاقًّا أعني تربية الولد دون أن يفقهوا من القواعد الجسمية والعقلية والأخلاقية مثقال ذرة، ثم لا يدهشنا ذلك ولا يثير رحمتنا على أولئك الأطفال الأبرياء الذين يذهبون ضحايا جهل الآباء وغرورهم، أليس هذا كما قلت الداهية الدهياء والسوأة السوآء.

وإذا شئت أن تعرف مقدار البلاء الذي يصيب النسل من جهل الآباء بقوانين الحياة، فانظر إلى عشرات الألوف الذين يهلكون بذلك السبب، وأضف إليهم مئات الألوف الذين يبقون ضعفاء موهونين، والملايين الذين يبلغون الشبيبة ولم تبلغ أبدانهم من الصحة المبلغ المطلوب، فترى أحدهم يرسل ابنه في الثوب القصير عاري الساقين حتى يخمش البرد جلده فيعود وكأنه لاحمراره في غلالة حمراء، فيا ليت ذاك الأب درى أن هذا مؤثر في مستقبل حياة طفله إما بالمرض أو بتعويق النمو أو بإضعاف القوى؛ مما يترتب عليه تنغيص عيش الطفل في مستأنف عمره، ثم ترى من الآباء من يقيد أولاده بألوان مخصوصة من الطعام لا يتعدونها، أو يعطيهم من المأكل ما ليس يكفيهم، يفعل ذلك اتباعًا لبعض الآراء المأفونة. ولن يخلو أمر ما من آراء الجهال المدعين، فيعود فعله بالضرر على صحة أولاده، هذا خلاف ما يفعله الآباء من منع أطفالهم اللعب والمرح الذين يبعثون إليه بطبائعهم، وهي غريزة أودعها الله الطفل لخير يريده به، وكلنا يعلم ما يفيده اللعب من تنمية الأعضاء وتقويتها، ولعلك سمعت بهذه القاعدة الشائعة وهي؛ أن العضو ينمو ويقوى مع الحركة،

ويضؤل ويضعف مع التعطيل، فإذا حافت بالأولاد عواقب جهل الآباء، قالوا: هذا قضاء وقدر، وأسندوا المصيبة إلى الله – سبحانه وتعالى – وظنوا أن هذه المضار تصيب أولادهم بلا سبب، وهو ظن شائع في العالم. أو قالوا: إن لهذه المضار أسبابًا سماوية وعللًا علوية وهذه غفلة وجهالة، وما أسبابها إلا الإخلال بقوانين الحياة، إلا أن تكون أحيانًا عللًا وراثية، فأي جريمة يجنيها الآباء إذ يتكفلون تربية أبنائهم، فيقصرون في عملهم ألأم تقصير، ويجنون على أولادهم وعلى ذرية أولادهم المرض والضعف والضنى والوجع والضجر والحزن والشقاء والموت.

وليس جهل الآباء وعاقبته في شأن التربية الأخلاقية بأقل منهما في أمر التربية البدنية، فانظر إلى الزوجة الصغيرة الحديثة العهد بزمن الدراسة كيف يكون تخبطها وتعسفها إذا رزقها الله طفلًا، ولا عجب في ذلك فقد قضت في المدرسة حينًا من الدهر لم تشتغل إلا بسفاسف قليلة الجداء، فأما ملكاتها الخاصة بالتبصر والتدبر فأهملت أغلب الإهمال، حتى لم يخطر بذهن الأساتذة أن يمدوها بفكرة واحدة فيما يتعلق بتربية الولد. لا، ولا صادفت الفتاة أثناء الدراسة من المعارف النامية للذهن المقوية للعقل ما يعينها على حسن التصرف في أمر الطفل، على حين جهلها بعلوم التربية وحسب القائمين بتعليم البنات؛ أن تصرف الفتاة زمن دراستها في تعلم الموسيقى وصناعة الخياطة والتطريز وقراءة القصص والتتره مع أترابها وصواحبها، ومتى أتقنت الغادة هذه الأشياء، فعلى علوم التربية ذيل العفاء، هذه الفتاة تجد نفسها أمام نفس جديدة متفتحة، وهي أجهل الناس بما أمامها من تلك المعضلة التي تصعب على فحول

الفلاسفة، هذه الفتاة التي تتكلف علاج النفس الإنسانية هي جد جاهلة بحركات تلك النفس وطبائع هذه الحركات وأعمالها وفوائدها ومضارها، حتى إنها تتهم صالح هذه الحركات بالسوء وفاسدها بالخير، ثم تراها لجهلها بتلك النفس التي تعالج تخطئ وجه الرشاد في مداواتها، فتسيء من حيث تشعر أنها تحسن. ولو أنها في حالات خطئها تترك الطفل وشأنه، لكان أولى وأصلح، فهي في أغلب الأوقات تنهي الوليد عن العمل النافع الصالح، فيكون صنعها ذلك مزراة بفائدة الوليد ونعيمه ومضرة بحلمها وحلمه، ومفسدة لذات بينهما؛ لما يحدث ذلك بين الاثنين من الجفاء والوحشة، وبيان هذا أنها إذا أرادت حمل طفلها على خُلق من الأخلاق الطيبة، اتخذت لذلك وسائل فاسدة ضارة، فإما أن تستدرج الطفل إلى الخُلق المذكور بالرشوة، أو تكرهه عليه بالتهديد والوعيد، أو تسوقه إليه بأن تبعث في نفسه شهوة للصيت والذكر وغرامًا بتملق الناس له ومدحهم إياه، فلا تزيد بذلك على أن تغرس في نفس الوليد خلال لؤم وخسة، وهي النفاق والجبن وحب الذات، ثم هي إذا أوعدت الطفل عقابًا فأخلفت وعيدها وكانت مع ذلك تأمر غلامها بالصدق، لم تزد على أن تعرض لعينه مثالًا في الكذب ووهن العزيمة، وبينما هي لا تبرح توصي ولدها بضبط النفس وكتم الغيظ، إذا هي تحتدم غضبًا لأقل هفواته، فتحل به من العقوبة ما لا يستحق، وفي هذا من سوء التدبير ما فيه، ولعلها قد غاب عنها البتة أن العقوبات الطبيعية هي خير العقاب وأحكمه.

ولولا ما يكون من تغلب عقل الولد متى كبر وبلغ رشده على الآثار السيئة الناشئة من سوء تدبير الأم، ولولا أن نفس الولد تتحول من طبعها، حتى تظهر أخيرًا في الصورة الأخلاقية لنفوس أهل جلدته وجنسه، لفسدت أخلاق النسل كل مفسد.

هذا وقد نرى في التربية العقلية من العسف والجور والإساءة ما نبصره في القسمين السالفين، فإنه ليس من أحد إلا ويسلِّم بأن لخواص الذهن وتنقلاته قوانين محدودة، وإذا كان ذلك فكيف يمكن الأخذ في تربية الطفل على حق دون أن نعرف هذه القوانين؟ أما الآن وقد نرى كافة الآباء إلا النادر وأغلب المعلمين جاهلين كل الجهل بعلم النفس psychology، فلا جرم أن يصبح نظام التربية الحاضر فاسدًا سواء في المادة والطريقة، حتى أصبح المعلمون يمنعون الطلبة من المعارف ما تطلبه عقولهم لشدة حاجتها إليه، ويكرهون في أذهانهم من المعلومات كل مكروهة ممقوتة ينفر منها الذهن لعدم حاجته إليها، وأسوأ من ذلك أن المعلمين إذا استكرهوا الطلبة على مستنكر المعلومات، أساءوا مع ذلك وضع تلك المعلومات وتنسيقها، فقد يظن الآباء والمعلمون أنه ليس للتعليم معنى أكثر من حمل الطلبة على اكتساب المعلومات من صفحات الكتب، فيلقون الكتب في أيدي أطفالهم ليرعوا منها في الوخيم الوبيل جاهلين وظيفة الكتب، وأنها إنما يرجع إليها عند إعواز أقرب وسائل التعلم، وهي تحصيل المعارف من مصادرها، كأن يتعلم الإنسان خواص الذهب مثلًا أو الفضة ببحث أحدهما مشاهدة وسبكًا وتحليلًا، فإذا تعذر ذلك فإلى الكتب مرجعنا، حيث نشاهد الأشياء بأبصار غيرنا، وكأن

المعلمين قد غاب عنهم ذلك، فهم يذهبون أول وهلة إلى الكتب لتحصيل المعارف، على حين أنهم بمرأى من مصادرها الأصلية ومعادنها الحقيقية، وكأنما غاب عنهم أن ذهن الطفل بطبيعته متطلع إلى المعلومات دائب في اكتسابها بفضل قوته، مستغنيًا عن معونة الغير، فأولئك الأطفال يستفيدون كل يوم بأنفسهم من المعارف ما لا نكاد نحصيه وكأنما غاب عن هؤلاء المعلمين أيضًا أن للطفل ملكة ملاحظة، هي أبدًا يقظة قلقة متوقدة الحركات، وانهم لغفلتهم وجهلهم لا يزالون يعملون في قدع تطلع هذه الملكة وإخماد حركاتها بصرفهم ذهن الطفل عن ملاحظة الموجودات، ومعاينة الكائنات إلى الكتب والكراسات والأوراق مما ينبو عنه ذوق الطفل، وكان أولى بهم أن يعملوا في زيادة ملكة الملاحظة حدةً ونفاذًا، وما ذلك إلا أن الناس قد ولعوا برموز المعارف دون المعارف نفسها، حتى اطرحوا الأصل وتشبثوا بالرمز وهو وهم باطل قد توارثته الأجيال، فكان لها مضلة ومضرة، ويا ليتهم يعلمون أنه لا يصح أن تجعل الكتب ضمن مصادر المعارف حتى يستوفي الطفل كل المعلومات المتعلقة بجميع الأمكنة التي يغشاها من منزل وطريق وبستان ومزرعة إلى غير ذلك؛ وهذا لسببين؛ أولهما: أن اقتباس المعارف من معادنها بلا واسطة خير من اكتسابها بالواسطة، والثاني: أن فهم الطالب لألفاظ الكتب يكون بمقدار سابق خبرته للموجودات، ثم زد على ذلك الضرر الناشئ من تلقين الأطفال الصغار العلوم العقلية الدقيقة مثل قواعد النحو والبلاغة، وفي ذلك ما فيه من حمل الذهن على الخطة الشاقة الكريهة، وإركابه ظهر كل عوصاء جامحة، هذا خلاف ما يأتيه المعلمون من حرمان

الطفل ما يلذ ويألف وتجريعه ما يبغض ويمج كتعليم الجغرافية السياسية بدلًا من الجغرافية الطبيعية، ولا تنسَ المضار الناشئة من تقديم التعاريف والقواعد في التدريس على الجزيئات والتفاصيل، ثم يتخلل جميع الأضرار التي ذكرنا آفة شديدة، وهي حفظ كثير من الألفاظ دون فهم معانيها، وإذا تراكمت على الذهن كل هذه الآفات، فلا عجب أن يصيبه الفساد ويأخذه كل داء نكر.

ينتج مما قدمنا أن التربية البدنية والأخلاقية والعقلية مختلة فاسدة، ولعل أعظم أسباب فسادها هو جهل الآباء وأغلب المعلمين بالمعارف التي يتوقف عليها صلاح التربية، وأناس قد خلت أذهانهم وقلوبهم من كل فكرة وشعور فيما يتعلق بأمر التربية، هل كان ينتظر لهم غير ما هم فيه من فساد الأخلاق والعقول والأبدان؟ أيطلب أحدهم صناعة الخياطة أو التجارة فيسعى سعيه للإحاطة بقواعدها، ثم يروم أن يكون ذا أولاد يربيهم فلا يرى أن يتعلم أدنى شيء مما عساه يعينه على ذاك العمل الكبير المئونة الجسيم الخطر؟ حقًّا؛ إن ذلك هو الجنون بعينه؟ أرأيت لو أن أبًا أفضى به الجهل بقوانين التربية الأخلاقية إلى كسب عداوة أولاده فنفروا منه وهجروا منزله؛ فكان ذلك سببًا إلى شقائهم وخيبتهم، أما كان الأجدر به أن يعير علم الأخلاق ناحية من نفسه ولو استدعى ذلك عدم حفظه ديوان الشاعر اليوناني إيسكلاس؟ وإذا رأيت أمًّا تنوح على غلام ذهب ضحية الحمى، وتكاد تجنُّ كلما ذكرت قول الطبيب لها والغلام في سكرة الموت: «هذه يا سيدتي عاقبة تحميل الغلام من أثقال الدراسة ما لا يطيق.» أإذا رأيت هذه الأم تلتهب أحشاؤها على غلامها الذاهب قتيل

جهلها وقسوتها، أتحسب أنها ستجد عزاءً وصبرًا في إتقانها اللغة اللاتينية أو الإيطالية؟

ومما قدمنا ينتج أن ثالث أعمال الحياة لا يستقيم بدون معرفة قوانين الحياة؛ أعني القواعد الأوَّلية في الفيسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) والبسيكولوجيا (علم النفس). ولعل هناك من يسخر بقولنا هذا، على أنَّا لا نكلف الآباء توغلًا في العلمين المذكورين وإحاطة بخفاياهما، ولو فعلنا ذلك لكان حمقًا منا وسخافةً، وإنما نوجب تعلم القواعد الأصلية الرئيسة. والخلاصة أن نموَّ الطفل جسمًا ونفسًا لا يقوم إلا بقوانين معينة، وأن إهمال هذه القوانين البتة سائق لا محالة إلى الموت، وأنه إن لم يكثر من اتباع القوانين المذكورة، فلن يسلم الجسم والنفس من الأضرار الخطيرة، وأنه لا يستطاع الوصول بالنفس والجسم إلى أكمل حالات الصحة والعافية إلا بتمام اتباع تلك القوانين، فهل يصح للآباء بعد كل هذا أن يفرطوا كل التفريط في أمور التربية؟

قد صرنا الآن إلى رابع أقسام الأعمال الإنسانية أعني ما يجب على الإنسان للمجتمع، فلنتبين ما هي المعارف التي ترشح الرجل لأداء تلك الواجبات، ولا أحسب مدارسنا قد بالغت في إهمال تلك المعارف بعد علمنا أنها تهتم بعلم التاريخ.

ولكن المعارف التي تتألف منها دروس التاريخ تكاد تكون عديمة الفائدة من حيث القدرة على إرشاد الطالب إلى الواجبات الاجتماعية، فقلما تجد من تلك الدروس التاريخية ما يوضح المبادئ الصحيحة

للأعمال السياسية، وكيف ينتظر أن يكون في سِيَر الملوك (وهذا جل ما يتعلمه الطلبة) إيضاح للعلوم الاجتماعية؟ أم كيف يرجى أن يكون فيما يتلقاه الطلبة من أقاصيص الملوك ودسائس بطاناتهم ومكايد أعوانهم وأحاديث ظلمهم وغصبهم وما شاكل ذلك؟ كيف يرجى أن يكون في هذا مفسر لتدرج البلاد وترقيها؟

يتعلم الطلبة أنه كان بين ملكين من الملوك شقاق أدى إلى معركة عظيمة، وأن هذه أسماء قوَّاد أحد الجيشين وتلك أسماء قوَّاد الآخر، وأن الجيش الأول نظم على هذا النسق والثاني رتب على ذاك النظام، وأن هذا تألف من كذا فرسان وكذا مشاة وكذا رماة، وذلك تكوَّن من كذا وكذا وكذا، وأنهما التقيا هكذا وافترقا كذلك، وأن أحدهما استعلى على الآخر في هذه الساعة وتضعضع في تلك، وأنه بعد سجال الحرب تمَّ النصر لذلك الجيش، ووقعت الهزيمة في ذاك، وأن هذا عدد القتلى في أحد الفريقين، وذلك عدده في الأخرى. فأي هذه التفاصيل يرجى أن يكون عونًا للطالب على فهم المبادئ الاجتماعية وأداء واجباتها، وربما قال قائل: «أتدري ما تقول يا هذا؟ تلك وقائع شائقة وحوادث ممتعة وأقاصيص لاذَّة.» فأقول: نعم هي شائقة ممتعة لاذة، ولكنها عديمة الفائدة قليلة الثمرة، بل ربما كان لها قيمة كبيرة في نفس الغوي الذي أغرمه بها شهوة خادعة، وكم أناس أضلتهم الأهواء الباطلة فأعظموا كل حقيرة تافهة منهم طلاب الآثار القديمة الذين يشترون الأحجار الخسيسة والخرق البالية بأوزانها من الذهب، فهل يرى القارئ أن نجعل أذواق أولئك الضالين موازين لقيم الأشياء؟ كلا، وإذا سلمنا بذلك سلمنا أيضًا

بأن وُلوع الناس ببعض المعارف التاريخية ليس حجة على فضل تلك المعارف، وأنه ينبغي لتقدير قيمتها أن نزن فائدتها ونقيس نفعها. فهب أن أحدًا جاءك فقال: إن قطة جارك ولدت؛ أفيكون لهذا الخبر فائدة؟ فهو وإن كان حقيقة إلا أنها حقيقة عديمة الفائدة – حقيقة لا تأثير لها في أعمال حياتك – حقيقة لا تعينك على إدراك كنه الحياة الكاملة – إذا علمت ذلك فاجعل هذا المقياس مقياسًا للمعارف التاريخية المعطاة في المدارس، تحصل على عين النتيجة التي حصلت عليها في أمر القطة، فهذه المعارف التاريخية عديمة النتائج؛ ولذلك كانت حقائق لا تفيد في وضع قوانين للحياة، ووضع القوانين للحياة هو أهم فوائد الحقائق.

وأغلب ما وضع المؤرخون خالٍ من تلك المواد التي هي أحق بأن تدعى تاريخنا، أعني ما يرجع إلى ترقي الأمم وتدرجها في سلم المدنية. وقد أدرك المؤرخون ذلك حديثًا، فأخذوا يهدون إلينا ما يحق إهداؤه، والسبب في ذلك أنه لما كان الملك في العصور السالفة هو الفرد الذي كأنما قد اجتمع في شخصه العالم بأسره، وكان سائر الأمة كالهباء المنثور أو أحقر؛ لذلك كانت شئون الملك زينة التاريخ القديم وغرته وصدره المحلى، وكانت أحوال الأمة منبوذة حيثما أنفق في زوايا التاريخ وأركانه، فلما انعكست الحال على الزمن فأصبحت الأمة ذات الشأن الأعظم واضمحل أمر الملك، وجه المؤرخون اهتمامهم إلى رقي المجتمع، وعادوا يبحثون عن أسباب نماء الأمم وتقلب أطوارها.

فمما نحتاج إليه من هذه المباحث موضوع الحكومة وتكونها ومبادئها وعقائدها وآفاقها، ولا داعي إلى الإفاضة في تواريخ الأشخاص الذين دبروا أزمتها وأفعالهم الشخصية، وليكن البحث غير قاصر على الحكومة الكبرى بل شاملًا كافة فروعها وشعبها، ثم نحتاج كذلك إلى شرح مفصل للحكومة الدينية وتكونها وسلطتها وعلاقاتها بالحكومة المدنية والشعائر والعقائد والأفكار الدينية لا تلك التي يؤمن بها جهرًا وتجحد سرًّا، بل التي يعتقدها الضمير وتمعن أصولها في أعماق السريرة، ثم نحتاج أيضًا معرفة ما لكل طبقة من السلطة على ما دونها، ومظاهر تلك السلطة في الألقاب والتحيات والخطاب، ثم نحتاج كذلك إلى معرفة العادات التي كانت تدبر حركات العيشة داخل المنزل وخارجه، وفيها تلك العادات الخاصة بعلاقة الذكور والإناث وعلاقة الآباء والأبناء، وكذلك نحتاج إلى معرفة الخرافات ما عظم منها وما حقر، ثم يجيء بعد ذلك تفسير نظام الأشغال وانقسامها، وتنظيم الصناعة والعلاقات بين المستخدِم والمستخدَم ووسائل توزيع الحاصلات، وسبل المواصلات، وإيضاح تاريخ الصناعات وارتقائها، ثم يلي ذلك درس حالة الأمة العقلية في أطوارها المختلفة، من حيث مقدار التعليم ونعته والارتقاء في العلوم وكيفية التفكير الشائعة ومبلغ الأمة من الفنون مثل البناء والتصوير والرسم والخياطة والموسيقى والشعر والأقاصيص الموضوعة، ولا يهمل وضع وصف مفصل لعيشة الأمة اليومية وطعامهم ومساكنهم وملاهيهم، ثم يختم كل هذا بوصف الأخلاق العملية والاعتقادية لجميع طبقات الأمة كما تبدو في عاداتهم ومبادئهم وأمثالهم وأفعالهم.

هذه هي الأشياء التي يلزم تفسيرها في إيجاز واختصار ليتمكن الإنسان من فهم الائتلاف الكائن بين وجوه الحياة الاجتماعية، وكيف تغيرت هذه الوجوه على الزمن في أطوار وتبدلت في نماء وتهذب حتى بلغت مبلغها الحالي. تلك هي المعارف التاريخية التي تنفع الطالب وتفيده وتدبر معاملاته، ويصح أن تلقب تلك المعارف بعلم الاجتماع الوصفي.

على أن تحصيل هذه المعارف التاريخية النافعة لا يكون عظيم الفائدة حتى يحرز الطالب مفتاح تلك المعارف، وما مفتاحها إلا علم الحياة وعلم النفس، وهاك تفسير هذه الحقيقة، فاعلم أن المجتمع مؤلَّف من أفراد، وما عمل المجتمع إلا مجموع أعمال الأفراد؛ لذلك كان الباحث عن أسباب المسائل الاجتماعية لا يجد تلك الأسباب إلَّا في أعمال الأفراد، ولكن أعمال الأفراد تتوقف على قوانين طباعهم، فلا يتأتى لك فهم تلك الأعمال حتى تفهم هاتيك القوانين، ثم هذه القوانين إذا أنعم إيضاحها، علمت أنها نتائج قوانين الجسم والنفس؛ لذلك كان علماء الجسم والنفس ترجمان علوم الاجتماع، أو كما قلنا قبل هما مفتاح تلك العلوم.

ونتكلم بعد ذلك عن القسم الخامس من أعمال الحياة، ذلك المشتمل على ملاهي الإنسان وملاذه التي يملأ بها أوقات فراغه، والآن إذ فرغنا من النظر في أي التعاليم أحسن لوقاية النفس ثم لإحراز الرزق ثم لأداء الواجبات الأبوية ثم لتدبير المعاملات الاجتماعية والسياسية، بقي علينا أن ننظر أي التعاليم أحسن لما يخرج عن هذه المسائل من أغراض

الحياة، مثل الاستمتاع بالمناظر الطبيعية والكتابات الأدبية والفنون الجميلة على اختلاف أصنافها. وعسى بعض الناس وقد رآنا نقدِم على هذه الممتعات ما هو ألصق بالمصالح البشرية وأمس لها، مراعين في ترتيب أعمال الحياة قيمها الواقعية؛ يتهمنا بالميل إلى إغفال هذه الممتعات التي هي أقل لزومًا من سائر أعمال الحياة، ولا أرى خطأ أكبر من تهمتنا بهذه التهمة، ونحن أشد الناس اعترافًا بقيمة الفنون الجميلة وملاذها، واعتقادًا بأن خلو الحياة من محاسن الشعر والموسيقى والرسم والتصوير وما تحرك هذه في النفس من العواطف يذهب بنصف لذة الحياة وفتنتها، وما أبعدنا من اعتداد هذه الفنون والمناعم قليلة الأهمية، مع اعتقادنا بأنه سيكون لها في مستقبل الحياة البشرية قسم أوفر وحظ أجزل، ومتى ذُلت القوى الطبيعية للإنسان فاستخدمها في صالحه، ومتى كملت له وسائل استنتاج الحاصلات، ومتى بلغ العمل منتهاه في السهولة والخفة وسرعة الإنجاز، ومتى نظمت التربية بحيث ترشح الإنسان للكفاءات الضرورية في وقت أقصر، فتزيد له أوقات الفراغ؛ حينئذ تنال المحاسن الطبيعية والفنية بحقها نصيبًا أكبر من الذهن البشري.

ولكن القول بأن التهذيب في الفنون الجميلة هو من وسائل السعادة الإنسانية؛ خلاف الزعم بأنه من ضروريات هذه السعادة، ومهما بلغت أهمية التهذيب في الفنون الجميلة، فلا بد أن يترل ذاك التهذيب وراء التربية التي هي ألصق بالواجبات اليومية. وآداب اللغات وسائر الفنون الجميلة كما قدمنا ليست إلا نتيجة الأسباب التي تقوم بها الحياة الفردية والاجتماعية. ونحن نرى غارس الزهر يغرس النبات ابتغاء زهرته،

ولا يرى للجذور والورق قيمة سوى أنها سبب إلى طلوع الزهرة، ولكن بينما ترى الزهرة هي الغاية المنشودة والشيء الذي هو أنفس قيمة من سواه وأجل قدرًا، فإن صاحب الغرس لا يزال مع ذلك يرى أن الجذور والورق أعظم فائدة وأكثر أهمية؛ لأنه عليها يترتب طلوع الزهرة، فصاحب الغرس يبذل أقصى الجهد في القيام على غرسه وتعهده له؛ حتى يكون غرسه صحيحًا زاكيًا، ويعلم أنه من الحماقة أن تدفعه شدة حرصه على طلوع الزهرة إلى إهمال الغرس.

كذلك فن التشييد والتصوير والرسم والموسيقى والشعر، يمكننا أن نسميها أزهار الحضارة، ولكن مع الفرض بأن هذه الفنون هي من النفاسة بحيث تفضل الحضارة التي هي أصلها ومنجمها (وهو ما لا يكاد يقرر)، فلا ينكر أن هذه الفنون لا تنمو وتستقيم إلا بعد صلاح الحضارة واستقامتها، وأن التربية التي تؤدي إلى حضارة صحيحة مستقيمة هي أهم التربية وأفضلها.

بناءً على ذلك يظهر لنا جليًّا فساد نظام تعليمنا الذي يهمل الغرس حرصًا على الزهرة، ويصرفه الزخرف عن الجوهر، فبينا تراه لا يمدنا بالمعارف اللازمة لحفظ الأرواح، ثم لا يمدنا من المعارف اللازمة لإحراز الرزق إلا بالنزر اليسير واكلًا الجزء الأوفر من تلك المعارف لمساعي الإنسان في مستقبل العمر يستفيده كيفما تشاء الظروف والحوادث، وبينا ترى ذاك التعليم لا يمدنا بأقل المعارف اللازمة لحسن أداء الواجبات الأبوية، ثم لا يمدنا في سبيل الواجبات الاجتماعية، إلا

بكمية من المعارف الخارجة عن الموضوع مما لا مساس له بالاجتماعيات، فإذا أمدنا بمعارف اجتماعية أداها لنا مبهمة مغلقة؛ ترى التعليم المذكور مع كل هذا يغدق عليك المعارف الخاصة بالتزيين والزخرفة والصقل والتهذيب والتذهيب وما شابهها، ونحن مع تسليمنا بالفوائد الكمالية المستفادة من إتقان اللغات الحديثة بوسائل القراءة والحديث والسياحة، لا نقر بأن تلك الفوائد الكمالية جديرة أن يضحَّى في سبيلها ما كان يستفيده الطالب بدلها من معارف هي أحق وأوجب. وهب أن الاشتغال بنفائس التآليف الأدبية يفيد الطالب صحة في التعبير ورشاقة في الإنشاء؛ فليست الصحة والرشاقة مما يوازن بالمعارف التي تدبر تربية الأطفال، ثم هب أن قراءة الشعر المكتوب باللغات المنقرضة تهذب الذوق، فإن تهذب الذوق لا يعادل الخبرة بقوانين الصحة. والكماليات على العموم والفنون الجميلة وكل ما يكون زهرة الحضارة؛ يلزم أن يؤخر عن منزلة التعليم والنظام الذي تقوم عليه الحضارة نفسها، وبما أن هذه الكماليات لا تشغل من حياتنا إلا أوقات الفراغ، كذلك يجب أن لا تشغل من التعليم إلا أوقات فراغه، وبعد معرفة مقدار الفنون الجميلة وتمييز درجتها والاعتراف بوجوب تعليمها منذ يُشرع في تربية الطفل، نبحث في أي المعارف أفيد في هذا الصدد، أيها أصلح للقسم الخامس من أعمال الحياة؟ والجواب عن هذه المسألة مثله عن المسائل السابقة، فإن منتهى الرقي في جميع الصناعات على اختلاف أصنافها مؤسس على القواعد؛ ولولا القواعد العلمية لم يخرج للناس من المصنوعات ما هو غاية في الإتقان والجودة، ولا وجد في الناس من يعجب بتلك الكتابات حق

الإعجاب ويقدرها حق القدر، والقواعد العلمية – باعتبار معناها المتعارف الآن – ربما لم يحرزها المشاهير من أرباب الصناعات الجميلة، ولكن هؤلاء المشاهير كان لهم من دقة النظر ما يستلزم الإحاطة بأصول العلم الابتدائية التي هي مبادئ العلم وأحط درجاته، ثم نرى هؤلاء المشاهير قد تخلفوا بمسافات عن غاية الحذق والكمال لقلة أصولهم العلمية وقلة سدادها. وكون القواعد العلمية هي من أساس الصناعات الجميلة تثبت صحته متى ذكرنا أن المصنوعات الجميلة تمثل مظاهر ظاهرة، أو مما يجيش في ضمير الصانع؛ ولذلك تكون جودة هذه المصنوعات على قدر مطابقتها لقوانين تلك المظاهر، ولا تتأتى هذه المطابقة إلا إذا عرف الصانع القوانين المذكورة، وإليك البرهان على ذلك.

يجب على طلاب فن التصوير (صناعة التماثيل) أن يتعلموا مواقع العظام والعضلات البشرية من جسم الإنسان ومواصلها وحركاتها، وهذا جزء من القواعد العلمية، وقد أدركت ضرورته لمنع تلك الأغلاط التي يأتيها المصورون الجاهلون بالقواعد العلمية، ومن الضروري في هذا الصدد أيضًا شيء من العلم بالقواعد الميكانيكية، ولما كانت تلك القواعد قلما يعلمها المصورون كثرت في التصوير الأغلاط الميكانيكية؛ مثال ذلك كل تمثال لا يضمن ثباته في مركزه وبقاؤه في وضعه إلا إذا كان مسقط العمود النازل من مركز الثقل – أو كما يسميه علماء الهندسة الاتجاه – واقعًا على قاعدة الاعتماد، فترى أن الرجل الذي يقف الوقفة المسماة «وقفة الراحة»؛ وهي أن يشد إحدى رجليه ويرخي الأخرى – لا بد أن

يقع خط الاتجاه داخل قدم رجله المشدودة، ولكن المصورين الجاهلين بقانون التوازن كثيرًا ما يخطئون تصوير تلك الوقفة، حتى يقع خط الاتجاه بين القدمين، وإلى أمثال تلك الأغلاط يسوقهم الجهل بقانون الاندفاع، فهذا تمثال دنسكوبولس الذي يتفانى الناس في استحسانه، تراه موضوعًا بحيث لا مناص من انكبابه على وجهه متى رُفع المسند.

والحاجة في صناعة الرسم إلى المعارف الفنية – التجريبية إن لم تكن العلمية – أبين وأظهر، فانظر إلى سوء صناعة الصور الصينية وقلة إتقانها تجده ناشئًا من الغفلة عن قوانين المظاهر والإساءة في رسم المناظر الطولية والهوائية. ثم أي سبب تراه في رداءة ما يرسمه الصبي إلا بُعده من الحقيقة وخلافه للأصل، وهو عيب ناشئ من الجهل بكيفيات تغير المناظر بتغير أحوال الأشياء. وإذا أردت أن تدرك أن ارتقاء صناعة الرسم وقف على زيادة الخبرة بكيفية حدوث التأثيرات والآثار الطبيعية، فانظر إلى الكتب والموضوعات التي يدرسها طلاب هذا الفن أو إلى انتقادات الكاتب راسكين، أو انظر إلى الصور التي كانت تُرسم قبل ظهور أكبر الرسامين رفائيل، وأدق الملاحظات إذا هي لم تؤيدِ بالعلم كانت خليقة أن لا تعصمنا من الخطأ. وليس من رسام إلا يسلِّم بأنه قلما يلاحظ اختلاف المظاهر. وهذا المستر ج. لويز على فطنته وبصيرته في فن الرسم قد ساق الجهل بالقواعد العلمية إلى هذه الغلطة في إحدى صوره، وذلك أنه كان يرسم شعرية (نافذة ذات شباك أو باللغة العامية ذات شيش)، فرسم ظل الشباك في الصورة على الحائط المقابل ولكنه جعل حدود هذا الظل خطوطًا محكمة الاستقامة، ولو أنه عليم بقوانين الظل وهيئاته لما وقع في

هذه الغلطة. وقد ساقه الجهل بالقواعد العلمية الرسام الشهير المستر روزتي إلى الغلطة الآتية؛ وهي أنه لحظ انحلال الضوء الشمسي (إلى ألوانه السبعة) على إحدى هيئاته المخصوصة، إذ تمر أضواء مخصوصة على بعض السطوح المغطاة بالشَّعر (بفتح الشين)، ولما كان جاهلًا بقوانين الضوء أخطأ تقليد هذا الانحلال فأظهره – في مرسوماته – على سطوح وفي أوضاع لا يتأتى أن يظهر فيها حقيقة. ولعله أدعى للاستغراب إذا قلنا: إن الموسيقي يحتاج إلى القواعد العلمية، ولكن لا يلبث ذلك الاستغراب أن يزول متى بيَّنا أن الموسيقى إنما هي تمثيل راقٍ خيالي للغة الشعور والعواطف، فإن تنوعات الصوت على حسب اختلاف العواطف في النوع والقوة هي أصل ذلك الفن، ولا يُنكر أن في هذه التنوعات الصوتية شيء من الصدفة ومخالفة القواعد؛ ولكنها على العموم خاضعة لبعض القوانين العامة للقوى البشرية، وعلى حسب هذه القوانين تترتب معاني هذه التنوعات الصوتية؛ ولذلك لا تكون النغمات والمراجيع الموسيقية مؤثرة إلا إذا انطبقت على هذه القوانين العامة، ومن الصعب جدًّا إيضاح هذه القضية؛ ولكن حسبنا أن نضرب مثلًا هذه الأغاني التي أمست آفة المجالس، فنقول: إنها مما تحرِّمه قواعد العلم، فإن هذه الأغاني تزري بالقواعد العلمية وتعقها، من حيث إنها توقع على نغمات الموسيقى أقوالًا ليست من قوة التأثير وتحريك العواطف، بحيث تستدعي التعبير الموسيقي، نعم هذه الأغاني مزرية بالقواعد العلمية، من حيث إنها تستعير من النغمات الموسيقية ما ليس له أدنى نسبة إلى الأقوال المنطوقة. وهب

أن بعض هذه الأقوال يخرج في أنغام مؤثرة فإنه لا يزال سيئًا؛ لأنه تأثير كاذب، ومعنى كاذب أنه مخالف للقواعد العلمية.

وهذه الحقيقة بعينها مطردة في أمر الشعر، فإن منشأ الشعر هي التعبيرات الطبيعية المختلفة التي تنبعث من شدة التأثر وتحرك العواطف، فقوافيه واستعاراته ومبالغاته إنما هي صفات الحديث المفعل (الكلام المبعوث عن شعور ثائر) مبالغًا فيها؛ لذلك لا يكون الشعر جيدًا إلا إذا طابق قوانين الحركة العصبية التي يجري عليها الحديث المنفعل، فيجب في هذه الصناعة التي إنما هي جمع لصفات الحديث المنفعل مع تجسيم تلك الصفات وتشديدها؛ أن تراعى قواعد التناسب، وأن لا يعطى الكلام نصيبه من المزايا الشعرية جزافًا، فيجب أن يقلل من الأساليب الشعرية متى كان الكلام أقل انفعالًا، وكلما زاد الانفعال زيد من الأساليب المذكورة، فإذا بلغ الانفعال منتهاه بلغت الأساليب غاية الكثرة، والإخلال بهذه القواعد مفضٍ إلى الاضطراب والفساد، وما لكثرة الإساءة في تلك الصناعة سبب إلَّا قلة مراعاة القواعد المذكورة.

وليس الأمر في إتقان الصناعات الجميلة قاصرًا على فهم القوانين الخاصة بالمظاهر التي يصورها الصانع، بل يجب على ذلك الصانع كذلك أن يفهم ما سيكون لمصنوعاته من الوقع والأثر في نفوس من تُعرض عليهم؛ وهذا من مباحث علم النفس، والآثار التي تحدثها مصنوعات الصانع في النفوس تترتب على طباع الأذهان المعروضة عليها هذه المصنوعات، وبما أن هناك صفات مشتركة بين جميع الأذهان، فيلزم أن

يقابل هذه الصفات المشتركة قواعد عامة تتوقف عليها الإجادة في الصناعات الجميلة، وهذه القواعد لا يتأتى للصانع إجادة فهمها وحسن اتباعها إلا إذا أبصر كيف تنتج تلك القواعد من قوانين الذهن. وما سؤالك عن مقدار جودة صورة من الصور إلا كسؤالك عما عسى أن تحدثه تلك الصورة من التأثيرات في أذهان الناظرين وعواطفهم، وسؤالك عن مقدار جودة الرواية التمثيلية وحسن تأليفها كسؤالك؛ هل نُظمت مواقفها بحيث تحسن إلفات الحاضرين وتبرأ من كد طائفة ما من العواطف فوق الطاقة؟ كذلك في ترتيب الأقسام الرئيسة لقصيدة ما أو قصة خيالية وفي تركيب أي جملة، يكون حسن التأثير متوقفًا على الحذق والبصر بحسن تصريف مدارك القارئ وحسن تحريك قواه الذهنية، فترى كل صانع يجمع أثناء مدة التعلم وما بعدها ذخرًا وافرًا من الملاحظات والآراء التي ينظم بها عمله، فتتبع أصول هذه الآراء تجدها إنما نبتت من قواعد علم النفس، ولا يكون عمل الصانع منطبقًا على تلك القواعد حتى يفهمها ويفهم نتائجها.

ونحن براء من الاعتقاد بأن قواعد العلم وحدها تجعل الإنسان صانعًا، أو من القول بأن قوانين المظاهر الخارجية والنفسية تقوم مقام المدارك الطبيعية، وإنما الإنسان يولد بفطرته شاعرًا أو صانعًا ما، فإذا لم يولد كذلك فليس في الكون ما يجعله الصانع المنشود، وإنما نقول: إن الطبيعة في أي الصناعات والسليقة في أي الفنون لا تستغني عن المعارف المنظمة أعني قواعد العلم، السليقة تصنع شيئًا كثيرًا، ولكنها لا تصنع كل شيء، وحتى تقترن السليقة بالعلم لا تدرك الغاية القصوى.

والقواعد العلمية كما أسلفنا ليس لزومها قاصرًا على الإجادة في الصناعة، بل هي كذلك لازمة لتبصير الإنسان مزايا المصنوعات الفنية وإدراك أسرارها، فما سبب التفاوت بين الطفل والرجل في إدراك محاسن الصور، إلا أن يكون معرفة الرجل بتلك الحقائق الطبيعية والحيوية التي تمثلها هذه الصور. ولماذا يفضُل الرجل المهذب الرجل الجلف بكثير في فهم الشعر الحسن؛ إلا لأن الأول أصبح لفضل علمه بأعمال الحياة وأشيائها يرى في ذلك الشعر شيئًا جمًّا قد غاب عن مدارك الغبي الجاهل. وإذا ثبت أن فهم المصنوعات رُهن بشيء من سابق الاطلاع على ما تمثله هذه المصنوعات، ثبت كذلك أنه لا يكمل فهم المصنوعات المذكورة إلا إذا كمل فهم الأشياء التي تمثلها، ولكل حقيقة تنشرها التحفة الفنية لذة جديدة في نفس الفاطن، وهي لذة تفوت الجاهل بتلك الحقيقة. وعلى قدر الحقائق التي يمثلها الصانع تكون الملكات التي يقرعها ذلك الصانع والمعاني التي ينبه إليها واللذة التي يبعثها، ولكن لا سبيل إلى الشعور بتلك اللذة حتى يعلم الناظر أو السامع أو القارئ الحقائق التي يمثلها الصانع، ومعرفة هذه الحقائق هي من العلم بالقواعد العلمية.

ثم لا يفوت على أحد أن الأمر في القواعد العلمية (قواعد العلوم الطبيعية) ليس قاصرًا على كونها من لوازم التصوير والرسم والموسيقى والشعر، بل إن العلوم الطبيعية هي في ذاتها شعرية، وليس الرأي المستفيض الذي يقضي بأن الشعر والعلوم الطبيعية هما نقيضان إلا خديعة وتمويه. ولا ريب في أن قوة اليقين وقوة الانفعال تنفي إحداهما الأخرى، حتى إن حدة القوى المفكرة تميت العواطف، وحدة العواطف تميت القوى

المفكرة؛ فلذلك كانت هذه الحركات المختلفة متضادة متنافرة، ولكن حقائق العلوم الطبيعية ليست لذلك السبب مجردة من المزايا الشعرية، ولا أن تعلم تلك العلوم مزرٍ بتمرين الخيال وحب البدائع الطبيعية والصناعية، (أو كما يقول الغربيون: حب الجميل) كلا، بل العلوم الطبيعية تفتح لنا كنوز الشعر، حيث لا يبصر الجاهل بتلك العلوم إلا خلاء خاويًا، وقد رأينا المشتغلين بالمباحث العلمية الطبيعية أعظم إدراكًا للمزايا الشعرية المودعة في مباحثهم، ومن غاص في مؤلفات هاج ميلر في فن الجولوجيا، أو قرأ كتابات المستر لوير عن السواحل البحرية، علم أن العلوم الطبيعية أجدر أن توقِد في الذهن ملكة الشعر من أن تخمدها، ومن تأمل حياة غايتي (أكبر شعراء أوروبا في الأعصر الحديثة، وهو ألماني) علم أن ملكة الشعر وملكة العلم الطبيعي قد تجتمعان عند الإنسان في تعادل وتكافؤ، أليس من الحماقة بل شبيه بالكفر الاعتقاد بأنه كلما أنعم الإنسان درس الطبيعة قل احترامه إياها؟ أتظن أن قطرة الماء التي لا تزيد في نظر الجاهل على كونها قطرة ماء، تفقد شيئًا من جمالها في عين الطبيعي الذي يعلم أن أجزاء تلك القطرة مشدودة معًا بقوة لو أنها أُطلقت بغتة لأحدثت وميضًا من البرق؟ وشظية الثلج التي لا يرى فيها الجاهل أكثر من أنها شظية ثلج، ألا تبعث خواطر أسمى وأجل في ذهن المبصر فيها من خلال المجهر (ميكروسكوب، منظار معظم) الأشكال البلورية العجيبة المختلفة؟ والصخرة المستديرة ذات الخدوش هل تظن أنها تهيج من شاعرية الجاهل مثلما تهيج من شاعرية الجيولوجي (العالِم بطبقات الأرض)، الذي يعلم أن تلك الصخرة كان يمر عليها سيل جارف منذ

مليون عام؟ والحقيقة أن الذين لم يباشروا العلوم الطبيعية عميان عن أغلب الجمال والفتنة والسحر التي تحدق بهم، ومن لم يجمع في شبابه النبات والحشرات لم يدرك نصف الجمال الذي تلبسه الحقول والرياض، ومن لم يلتمس المتحجرات لم يكَد يدرك الأسرار الشعرية التي تحدق بالأماكن المشتملة على تلك المتحجرات، ومن أقام على ساحل البحر بلا مجهر ولا وعاء لحفظ الأسماك ينقصه أن يعرف أكبر ملاذ السواحل، ولقد يحزننا أن نرى الناس يعنون بالتوافه ثم لا يعنون بأجل المظاهر، لا يعنون بفهم بناء السماوات، بل ينعمون الاهتمام بمناقشة ممقوتة تتعلق بدسائس ماري ملكة الإسكوت، ويبذلون أقصى العناية في انتقاد قصيدة يونانية، ثم يمرون لا يعرجون على تلك القصيدة الجليلة التي نظمتها يد الله من طبقات الأرض.

فقد ثبت كذلك أن القواعد العلمية هي أصلح المرشحات لهذا القسم الخامس من أعمال الحياة، وثبت أن الفنون الجميلة مؤسسة بالضرورة على القواعد العلمية، وأن النجاح في هذه الفنون يتوقف على العلم بهذه القواعد، وكذلك ثبت أن حسن انتقاد المصنوعات وإدراك أسرارها متوقف على العلم بتكوين الأشياء أعني بالعلوم الطبيعية، وأن هذه العلوم لا تقتصر على كونها من وسائل الفنون الجميلة على اختلاف أصنافها، بل هذه العلوم هي في ذاتها – لمن أنعم النظر – ذات مزايا شعرية.

قد نظرنا في قيم المعارف من حيث فوائدها في الإرشاد، وننظر الآن في قيمها النسبية من حيث تأثيرها في الأذهان، ونحن مضطرون إلى الإيجاز في بحث هذا الموضوع، ولا حاجة والحمد لله إلى الإطالة والإسهاب، فاهتداؤنا إلى معرفة خير المعارف لأحد الغرضين قد هدانا بطبيعة الحال إلى خير المعارف لثانيهما، ولا جرم إذا اعتقدنا أن تحصيل المعارف التي هي أنفع لتنظيم أعمال الحياة يتضمن مع ذلك أنفع تمرين لتقوية الملكات الذهنية، ولو احتيج إلى نوع من التربية لإفادة المعارف ثم إلى نوع آخر لتمرين الذهن، لكان ذلك منافيًا لما امتازت به الطبيعة والحكمة الإلهية من حسن الاقتصاد والتوفير، ولم نزل في جميع أنحاء الوجود نجد الملكات تستفيد قوة ونماءً بتأدية الوظائف المفروض عليها أداؤها، لا بتأدية الأعمال الموضوعة (عكس الطبيعية) التي يخترعها الإنسان لترشيح الذرية إلى الوظائف المذكورة. فالهندي الأحمر يستفيد سرعة العدو وخفة الحركة اللتين يترتب عليهما براعته ونجاحه في الصيد والقنص بمطاردته الوحش، فتراه بمزاولة حركات حياته المتنوعة وأعمالها المختلفة يكتسب من توازن القوى الجسمية ما لم تكن لتفيده الألعاب الموضوعة، فإن حذقه في مطاردة الوحش والعدو الذي استفاده بعد طول الدربة والملابسة؛ يتضمن من دقة الإدراك ما لا يفيده التمرين الموضوع الصناعي، وكذلك في جميع الأحوال.

فمن المتوحش الساكن في جنوب أفريقيا الذي أفاده نظر الأشياء البعيدة التي يطاردها أو يفر منها وتحقيق أشخاصها حدة بصر، حتى عادت عينه مثل التلسكوب (المنظار المقرب) – إلى الحاسب الذي مكنه

عمله اليومي من جمع الأعداد الكثيرة ريثما تسرد له – نجد أن الغاية القصوى للملكة ما إنما تبلغ بأداء تلك الواجبات التي تنوطها بها ظروف الحياة وأحوال المعيشة. ولا شك ذلك القانون صحيح كذلك في أمر التربية حتى تكون التربية التي هي أرشد وأهدى كذلك هي أنمى للذهن وأشحذ وأمضى، وإليك البرهان:

من المزايا التي تُنسب إلى الانهماك في حفظ اللغات (واللغات كما هو معلوم من أكبر أركان برنامج التربية المعتادة) أن ذلك الانهماك مقوٍّ للذاكرة، وقد يدعي أن تلك المزية من خاصيات الألفاظ، والحقيقة أن العلوم الطبيعية أوسع مجالًا لتمرين الذاكرة، فليس من الأعمال السهلة أن يذكر الطالب كل ما يعلم عن النظام الشمسي، وأصعب من ذلك ذكر كل ما يعلم عن تركيب المجرة – البياض المعترض في السماء، وعدد المواد المركبة التي يكثرها علم الكيمياء يومًا فيومًا – أكبر من أن يعدده إلا كبار الأساتذة. ثم تذكر التركيبات والجاذبيات الجوهرية المختصة بتلك المواد المركبة، لا يتأتى إلا أن يقف الإنسان عمره على دراسة الكيمياء. ثم في تعدد المظاهر التي تبديها الطبقات الأرضية والمظاهر المخصوصة بما يكتن في تلك الطبقات من المتحجرات؛ مادة عظيمة يلزم الطالب لمعرفتها أعوام كد واجتهاد، وفي كل قسم من الأقسام الرئيسة لعلم الطبيعة مثل الصوت والحرارة والضوء والكهرباء من الحقائق ما يرعب لكثرته من حدَّث نفسه بدراسة كل هذه الأقسام. فإذا انتقلنا إلى العلوم الجوهرية زادت الحاجة إلى جهد الذاكرة، حتى إن التشريح البشري يضطر الطبيب الجديد إلى استظهار تفاصيل هذا العلم ست مرات إلى أن يرسخ أخيرًا في

ذاكرته. وقد أحصى علماء النبات ما ميزوه من أجناس النبات، فوجدوه ٣٢٠ ألف جنس، بيد أن عدد أجناس الحيوان قد بلغت عند علماء الحيوان مليوني جنس، وقد بلغ من كثرة تراكم الحقائق أمام رجال العلم الطبيعي أنهم أصبحوا لا يستطيعون مزاولة هذه الحقائق حتى يتقاسموها بينهم بدأ وعودًا، إلى أن صار الواحد منهم لا يتقن إلا فرعًا يختص به، ثم لا يعلم عن الفروع المتعلقة بفرعه إلا علمًا عامًّا، وعن غير هذه الفروع إلا معرفة ابتدائية. فلا شك إذن في أن درس العلوم الطبيعية ولو بمقدار معتدل يعطي مجالًا كافيًا لتمرين الذاكرة، وأقل ما في الأمر أن درس هذه العلوم لا يقل في تقوية الذاكرة عن اللغات.

ثم لاحظ أنه بينما العلم الطبيعي يكون على الأقل معادلًا للغات في تمرين الذاكرة إن لم يكن أفضل، فإن له فوق ذلك فضلًا آخر؛ وذلك أن في تعلم اللغات تكون العلائق الكائنة بين الأفكار المراد تثبيتها في الذهن مقابلة لحقائق هي في الغالب من المصادفات، أما في تحصيل العلم الطبيعي فإن علاقات الأفكار المراد تثبيتها في الذهن مقابلة لحقائق معظمها لازم، ولا ريب أن علاقات الكلمات بمعانيها هي من وجهة واحدة طبيعية، وذلك أن تلك العلاقات يمكن تتبع تاريخها إلى حد معين في الماضي، وإن كان يندر الاهتداء إلى أصولها ومنابعها، وأن قوانين هذا التاريخ تكون أحد فروع العلوم العقلية، أعني علم الاشتقاق، وبما أنه ليس من المدعى في تحصيل اللغات على الطريقة المعتادة أن هذه العلاقات الطبيعية بين الألفاظ ومعانيها يبحث عن أصولها وتترسم مواطئها وتوضح قوانينها، يجب إذن التسليم بأنها علاقات عرضية، ولكن العلاقات التي يعطيها

العلم الطبيعي هي علاقات سببية، وسيفهمها الطالب كذلك متى أجيد تعليمه إياها. فبينما ترى اللغات تفهمنا العلاقات غير المعقولة، تجد العلم الطبيعي يفهمنا المعقولة، بينا تجد اللغات لا تمرن إلا الذاكرة تجد العلم الطبيعي يمرن الذاكرة والفاهمة.

ثم لاحظ كذلك أن من مزايا العلم الطبيعي على اللغات في تمرين الذهن – أن العلم الطبيعي يقوِّي ملكة الحكم، وقد أحسن الأستاذ فاراداي في خطبة له عن التربية العقلية إذ يقول إن أشيع العيوب العقلية هو ضعف ملكة الحكم، قال ذاك الأستاذ: «لم يقتصر المجتمع الإنساني على جهله من حيث تربية ملكة الحكم. حتى أضاف إلى ذلك الجهل بأنه جاهل بذلك.» والأستاذ المذكور ينسب هذا النقص إلى فقد التربية العلمية، وهذا ما لا ريب فيه، فإن الحكم الصحيح على الأشياء المحدقة بنا والحوادث والنتائج؛ لا يتسنى إلا بمعرفتنا كيف تترتب المظاهر المحيطة بنا بعضها على بعض، ومهما كان مبلغنا من معرفة اللغات فإنه لا يكفل لنا بصحة الاستنتاج فيما يتعلق بالأسباب والنتائج، ولا تستفاد ملكة الحكم الصحيح إلا من التعوُّد على استنتاج النتائج من المقدمات، ثم تحقيق هذه النتائج بالملاحظة والتجربة، ومن فوائد العلم الطبيعي العظيمة أنه يستلزم تعويدنا ذلك الاستنتاج.

ولم يقف فضل العلم الطبيعي على غيره عند تمرين الذهن، بل هو أفضل المعارف كذلك من حيث الرياضة الأخلاقية، فإذا كان لتعلم اللغات تأثير فإنما هو تأييد احترام آراء السلف والخضوع لها. إذ يقول

الأستاذ أو المعجم (القاموس) للطالب: «معاني هذه الألفاظ هي كذا وكذا»، ويقول النحو: «القاعدة في هذه المسألة هي كذا وكذا.» فيقبَل الطالب هذه الأقوال قضية مسلمة، وقد اعتاد ذهنه الخضوع للتعليم الاستبدادي؛ ونتيجة ذلك ميل إلى قبول كل ما تقرر بلا بحث. وعكس ذلك الصورة العقلية التي تنتج من تعلم العلم الطبيعي، الذي لا يزال يرجع الطالب إلى التفكير الذاتي، فإن حقائق العلم الطبيعي لا يسلَّم بها بناءً على أقوال الحجج: (الرجال الذين تؤخذ أقوالهم حججًا) وحدها، ولكنها مباحة للتجربة العامة. كلا بل ليسأل التلميذ أحيانًا أن يصل بنفسه إلى النتائج، ثم يعرض على نظره كل جزء من أجزاء الفحص، ولا يطلب إليه التسليم بأي شيء دون أن يسلِّم بصحته، ثم يزيد ثقته بقواه مطابقة نتائجه للحقيقة متى كان استنتاجه صحيحًا، ومن ثم ينشأ ذاك الاستقلال الذي هو من أنفس عناصر الخلق، ولم تقف فوائد العلم الطبيعي الأخلاقية عند هذا، فإن تعليم العلم المذكور متى أجري (كما هو الواجب) على منهج الفحص الحر كان تمرينًا على المثابرة والإخلاص. وقد قال الأستاذ تندال عن البحث الاستنتاجي إنه يحتاج جهدًا وصبرًا وقبولًا لما تجلو لنا الطبيعة في تواضع وصحة اعتقاد، وإنما أول شروط النجاح هو القبول في إخلاص ورضاء باطراح الأفكار السالفة – مهما كانت مألوفة – متى خالفت الحق، وكن واثقًا أن تلك الصفة الشريفة وهي التي لا يُسمع عنها في الدنيا كثيرًا ما يستشعرها المخلص في طلب العلم الطبيعي.

ثم نقرر أخيرًا (وسيعجب القارئ من هذا التقرير) أن للعلم الطبيعي فضلًا على المعارف المعتادة في مدارسنا من حيث التهذيب الديني، ولا نستعمل لفظتي طبيعي وديني هنا بالمعنى الضيق المعتاد؛ بل بأسمى وأوسع معانيهما. والعلم الطبيعي مناقض لا شك للخرافات التي تغتصب اسم الدين، ولكن لا يناقض جوهر الدين الذي تلتف عليه هذه الخرافات وتخفيه. وكذلك يوجد في شيء كثير من العلم الطبيعي الشائع روح الزندقة، ولكن العلم الصحيح الذي فات المعلومات السطحية ورسب في أعماق الحقيقة براء من هذه الروح.

قال الأستاذ هكسلي في ختام خطب له: «العلم الطبيعي الصحيح والدين الصحيح توأمان يذهب انفصال أحدهما من الآخر بحياة الاثنين، وعلى قدر موافقة العلم للدين يكون نجاح العلم ونماؤه، وكذلك الدين يكون نموه وفلاحه على قدر رسوخ أصوله في بطون العلم. ومآثر الفلاسفة الجليلة أجدر بأن تكون ثمار الروح الدينية التي وجهت أذهانهم إلى أقوم مناهج التفكير، من أن تكون ثمارًا لتلك الأذهان ذاتها، ولعل الحقائق آثرت أن تلقي بمقاليدها إلى صبر هؤلاء الفلاسفة وحبهم وصحة نياتهم، وآثرتهم على أن تلقي بهذه المقالد إلى ملكاتهم النظرية والاستدلالية.

وليس العلم الطبيعي منافيًا للدين، بل المنافي للدين هو ترك ذاك العلم، هو الامتناع من دراسة المخلوقات المحيطة بنا، وإليك مثلًا حقيرًا؛ إذا كان أحد الكُتاب لا تزال الناس تمدحه وتثني عليه بأبلغ عبارات

الشكر والتمجيد، وإذا كانت مواضيع هذا الحمد والثناء هي حكمة مؤلفات ذاك الكاتب وجلالها وجمالها، وإذا كان مادحو تلك المؤلفات يكتفون بالنظر إلى ظواهرها، فهم لم يفتحوها قط ليفهموا ما تحتويه أي قيمة تكون لذاك الثناء والمدح، بهذه – إذا قست الأمور – حال البشر عمومًا إزاء هذا الكون وصانعه، كلا بل الأمر أسوأ، فلم تكتفِ الناس بالمرور على هذه الأشياء التي يصفونها بالعجب والجمال، دون أن يتأملوها، بل تراهم كثيرًا ما يذمون الصارفي بعض أوقاتهم في مشاهدة الطبيعة، متهمين إياهم بتضييع الوقت في التوافه، بل يحتقرون من أظهر اهتمامًا والتذاذًا بغرائب صنع الله؛ لذلك نكرر القول بأن مخالفة الدين ليست في دراسة العلم الطبيعي، بل في ترك دراسته. فالتوجه للعلم الطبيعي عبادة صامتة، هي اعتراف صامت بنفاسة الأشياء التي تعاين وتدرس، ثم بقدرة خالقها، فليس التوجه للعلم تسبيحًا شفهيًّا، بل هو تسبيح عملي، ليس هو باحترام مدعًى، بل احترام أثبتته تضحية الوقت والتفكير والعمل.

وليست مطابقة العلم الطبيعي للدين قاصرة على ذاك الوجه، بل هما يتطابقان من حيث إن العلم يستوجب الاحترام الشديد والإيمان المحض بتلك الحركات المنتظمة التي تصحب جميع الكائنات، فطالب العلم الطبيعي يؤمن بعد كثرة التجارب بالعلاقات الثابتة التي تربط جميع المظاهر الكونية، ويؤمن بالعلاقة الثابتة بين السبب والمسبب، ويؤمن بلزوم النتائج الحسنة أو السيئة، فبدل الاعتقاد بالعقاب والثواب اللذين تدلي بهما إلينا التقاليد والخرافات، واللذين لا يبرح الإنسان يؤمل ويخشى

رغمًا من عقوقه وعصيانه، تجد طالب العلم الطبيعي يرى أن الله – سبحانه وتعالى – أودع عقابه وثوابه في نظام هذا العالم، وأن مخالفة ذاك النظام مصحوبة أبدًا بسوء العاقبة. نعم، تجد طالب العلم الطبيعي يعلم أن القوانين الطبيعية التي خُلقنا لنخضع لها هي قوانين محتومة نافعة، ويعلم أن اتباع تلك القوانين مصحوب أبدًا بارتقاء العالم في معارج الكمال والسعادة؛ لذلك تجد طالب العلم الطبيعي لا يبرح يتشبث بالقوانين الطبيعية، ويلتهب غضبًا لإهمالها، فهو بتأييد مبادئ الكون الأبدية ولزوم طاعتها يدل على صحة تدينه.

وآخر وجوه المطابقة بين العلم الطبيعي والروح الدينية؛ أن العلم هو المعرفة الوحيدة التي تعرفنا حقيقة أقدارنا وعلاقاتنا بأسرار الوجود، فبينما يرينا العلم جميع ما يمكن معرفته، يرينا كذلك الحدود التي لا يستطاع مجاوزتها، ولا يعلم ما وراؤها، ولا يسلك العلم طريق الاستبداد في تفهيم الإنسان استحالة إدراك السبب الأول «الله»، ولكنه ينهج بنا الصراط الأوضح في تفهيمنا هذه الاستحالة، بإبلاغنا جميع أنحاء تلك الحدود التي لا تستطاع إجازتها. والعلم كذلك يرينا (بكيفية لا تعادل ولا تبلغ) صغر العقل الإنساني إزاء ذاك الذي يفوت العقل الإنساني، فبينا ترى العلم يقف أمام التقاليد وآراء الرجال وقفة المترفع المتكبر، إذا به يضرع ويعنو أمام ذاك الحجاب المنيع الذي يستر مالك الملك، فأكرم بذلك من كبر صحيح في تواضع صحيح! وليس غير طالب العلم المخلص (ولا نعني بذلك الذي لا يعرف إلا حساب المسافات وتحليل المركبات، وجامع الأجناس، بل نعني ذاك الذي يتخذ أسافل الحقائق

سلمًا إلى الأعالي، حتى يبلغ الحقيقة العليا)؛ نقول ليس غير طالب العلم المخلص يعلم فرط تباعد القوة العامة (التي تتخذ الطبيعة والحياة والفكر مظاهرها) من العلم، بل من الإدراك الإنساني.

والخلاصة أن العلم الطبيعي هو أنفس المعارف من جهة الرياضة الذهنية، ومن جهة الإرشاد إلى أكمل العيش، وتحصيل معاني الأشياء هو من جميع الوجوه خير من تحصيل معاني الألفاظ، ودراسة المظاهر المحيطة هي من حيث التربية الذهنية والأخلاقية والدينية أنفع بكثير من دراسة القواعد النحوية.

فيكون جواب السؤال الذي بدأنا به وهو: أي المعارف أنفس؟ يكون جواب ذلك: العلم الطبيعي. فإنه الأفضل من جميع الوجوه، بلى إن العلم الطبيعي لأفضل المعارف من حيث المحافظة على الروح والحياة والصحة، من حيث الارتزاق، من حيث حسن القيام على الذرية، من حيث فهم الحياة القومية ماضيها وحاضرها مما لا يستطيع الإنسان تدبير أعماله بدونه، من حيث الإجادة في صناعة المصنوعات الجميلة على اختلاف أصنافها وإدراك محاسنها، ومن حيث الرياضيات الذهنية والأخلاقية والدينية، فقد تسهل بفضل ما أعملناه من الفحص ذلك المبحث، وانحل ذاك المشكل الذي توهمناه في بادئ الأمر غاية في الاعتياض والارتباك، ولا لزوم لتقدير قيم الأعمال الإنسانية المختلفة، وقيم ما يلزم من المعارف لترشيحنا لتلك الأعمال؛ إذ نجد أن دراسة العلم الطبيعي (في أعم معانيه) أفضل مرشح لجميع هذه الأعمال، ولا

لزوم للفصل بين ما يُنسب من النفاسة والقدر للمعارف ذات القيمة العظيمة الاصطلاحية، وما يُنسب إلى المعارف التي وإن كانت أقل قدرًا إلا أن قدرها ليس اصطلاحيًّا بل حقيقيًّا، إذ نجد أن كل معرفة ثبت لها الفضل الأكبر من جميع الوجوه لا بد أن تكون أفضل المعارف حقيقة، فليس قدرها رهنًا بآراء الناس، ولكنه ثابت ثبات علاقة الإنسان بالكون، فالعلم الطبيعي للزوم حقائقه وخلودها تجده يهم كافة البشر في عموم الأزمنة، ولا يزال الناس سواء في الحاضر أو الغابر أو المستقبل يحتاجون لتنظيم أعمالهم إلى فهم علم المعيشة بفروعه الثلاثة البدني والعقلي والاجتماعي، ثم يحتاجون إلى فهم سائر العلوم كمفاتيح لعلم المعيشة.

ونحن نرى أن دراسة العلوم الطبيعية مع تقدمها على سائر الدراسات أهمية وفضلًا؛ أقلها حظًّا وأخسها نصيبًا عند الناس في هذا الوقت الذي يُفتخر فيه بارتقاء التربية، فبينا تجد أن المدنية لم تكن لترقى لولا العلوم الطبيعية ترى هذه العلوم لا تكاد تنال في نظام التعليم الحالي (الذي يسمونه متمدنًا) مكانًا مرضيًا، وبينا تجدنا نعترف بما أسدى إلينا ارتقاء العلوم الطبيعية من تقويت الملايين حيث لم تكن الألوف تجد الكفاية، ترى أن القليل من هؤلاء الملايين من يعترف بفضل تلك العلوم التي هي أسباب معاشهم. وبينا ترى المعرفة – المستمرة النماء – المبينة لخواص الأشياء وعلاقاتها (أعني العلوم الطبيعية)، لم يقتصر فضلها على تصيير القبائل الرحالة أممًا ضخمة كثيفة، حتى أمدت أفراد تلك الأمم من أسباب الهناء واللذة بما لم يكن يخطر لأسلافهم العراة على بال، أو يدخل في أذهانهم؛ ترى هذه العلوم مع ذلك لا يفسح لها في نظام التعليم العالي

إلا مع التكره والتبرم والاستثقال، ولم نكن لولا ازدياد علمنا باطراد علائق الأشياء ونتائج المظاهر ووضع القوانين الثابتة؛ ليطلق سراحنا من أغلال الخرافات الفاحشة، بل لولا العلوم الطبيعية لكنا لا نزال نعبد الأباطيل، ولكنا نتقرب إلى المعابيد الشيطانية بذبح القرابين. ومع كل هذا تجد أن العلوم الطبيعية التي أبدلتنا من الأفكار السخيفة المأفونة نظرًا بعيدًا في عجائب الكون وروائعه، تقابل من أهل الدين بالمعارضة والإنكار والطعن.

وإذا شبهنا المعارف المختلفة بما جاء في بعض الحكم الشرقية، لكان العلم الطبيعي مثل المرأة التي تراها مع خفائها في زوايا النسيان تنطوي على مزايا وفضائل مجهولة، فهي الموكول إليها جميع أعمال المنزل، ولم تنَل المرافق والمناعم إلا بفضل حذقها وعقلها وإخلاصها، فهي مع قيامها بكفاية سائر العائلة وقضاء حوائجهم؛ تجدها تنبذ وراء الظهور حتى يخلو الجو لأخواتها المتكبرات، فيزهين أمام العالم بزخارفهن الحقيرة التافهة، ولكن لم تلبث الحال أن تتغير، فبينا ترى هؤلاء الأخوات المتكبرات قد نبذن في زوايا الإهمال، إذا بالعلم الطبيعي استوى على عرش الملك بما له من التربية العليا في القيمة والحسن.

التربية العقلية

إن هناك علاقة متينة بين نظامات التربية المتعاقبة على ممر الأزمان وبين ما يعاصرها من النظامات الاجتماعية؛ إذ منشأ الجميع إنما هو العقل الإنساني، فإذا رجعت البصر في تاريخ الأمم، رأيت أن تربية الأطفال كان يؤخذ فيها بالقسر والقهر أيام كانت الناس تُرغم على الأديان والعقائد إرغامًا، فلما انعكست الحال وأساغ المذهب البروتستانتي للراشدين النظر في مسائل الدين، أحدث ذلك تغييرًا في خطة التربية ليتطابق النظامان ويتوافقا،

فعادت التربية أسبابًا تعرض بها وجوه العلم على عين الذهن لتنتقدها، فتستجيد الخالص وتستهجن الزايف، وكذلك لما كان حكم الاستبداد والجبروت نافذًا في الأمم، إذ تضرب الأعناق على سفاسف الذنوب؛ كانت حال التربية من القسوة والغِلظة تشاكل طبائع الحكومات، فلم يكن إذ ذاك أسهل ولا أعم من اللطم والضرب بالسياط والعصي على أحقر الذنوب وأهونها، فلما فشت الحرية السياسية فألغيت القوانين المقيدة لأعمال الأفراد، وخفف قانون العقوبات؛ استوجب ذلك تعديلًا مشاكلًا في خطة التربية، ففُكت قيود الطفل، ورجع في تدبيره إلى وسائل غير العقوبات. وكذلك في أعصر الزهد والقشف، إذ يقيس الناس فضل المرء وتقواه بمقدار ما يحرم نفسه المناعم والملاذ. كانت التربية في ذاك

الوقت مُقامة على دعائم الحرمان والمنع، فلما ذهب الدهر بتلك العقائد، وأصبح الناس لا يرون بأسًا في التنعم بالحلال الطيب من الملاذ وقصرت أوقات الشغل، وأطيلت أزمان الفراغ والاستراحة؛ أدرك الآباء والأساتذة وجوب إرخاء شهوات الطفل ما لم تتعدَّ حد الصواب، وإباحتهم ما تنزع إليه طباعهم من اللعب والمرح، فقد رأيت المشابهة بين النظام الاجتماعي والتعليمي في العصور المختلفة.

وهناك مشابهات أخرى سنوردها الآن؛ وهي المشابهات الكائنة بين الأسباب التي أحدثت ما ذكرنا الآن من التغييرات، ثم المشابهات الكائنة بين الوجوه المتعددة للرأي المتشعب الذي ساقت هذه التغييرات إليه، ولقد كان منذ بضعة قرون توحد في العقائد سواء في الدينية أو السياسية أو التعليمية، فكان الناس كلهم كاثوليك وملوكيين وأرسطاليسيين، حتى لم يخطر بخاطر إنسان في ذاك الحين أن يحدث تبديلًا في طريقة التعليم السائدة إذ ذاك، وهي الطريقة النحوية الصرفية التي تخرَّج عنها كل متخرج في تلك الأعصر، ثم كان ذلك العامل الفعال ألا وهو الولوع بتحقيق الحرية الشخصية، الذي أدى إلى النهضة البروتستانتية، ثم أحدث بعد تعددًا في المذاهب الدينية مستمر الزيادة، والذي أنشأ الأحزاب السياسية التي لا يزال يتولد عنها أحزاب جديدة كل عام، والذي ساق إلى الثورة العلمية ضد مذاهب العلم القديمة المسماة الثورة الباكونية (نسبة إلى منشِئها باكون الفيلسوف الإنكليزي)، التي أنتجت أفكارًا جديدة هذا الولوع بتحقيق الحرية الشخصية، قد أدى كذلك إلى تشعب في خطط التربية وتنوع في أساليب التعليم.

لما كانت التغيرات الدينية والسياسية والفلسفية والتعليمية إنما هي نتائج ظاهرية لسبب داخلي بعينه وهو الحرص على الحرية الشخصية؛ أوشكت أن تتوارد في وقت واحد.

وإنه وإن أنكر الكثيرون تعدد مذاهب التعليم، فقد يرى المتبصر أن في ذلك التعدد سبيلًا إلى اكتشاف المنهج الأوضح في فن التربية، ومهما نعى الناعون تشعب المذاهب الدينية، فلا يسع أحد إنكار ما يكون في تنوع المشارب التعليمية من تسهيل البحث بتقسيم العمل، ولو كانت الطريقة المثلى للتربية مما يملك، لكان في الخروج عنها حمق وضرر، فأما وقد أصبحنا نلتمس تلك الطريقة المثلى، فليس سبب أقرب إلى بلوغها من توزيع العمل على جملة البحاثين الفحاصين أولي المذاهب المختلفة والمفاسد المتنوعة؛ لكي يعمد كلٌّ عمده تحثه الغيرة على مذهبه، ويبعثه الأمل في إدراك الغاية المنشودة.

فإذا وضع الباحث خطته فخالط حقها باطل، لم يلبث الباطل أن يُكشف فيُطرح ثم يؤخذ بالحق محضًا زلالًا، فإذا اجتمعت الحقائق المختلفة المصادر ونبذت الغلطات، قام لدينا بناء مشيد من الحق، ومن نظر في منازل الرأي العام وهي ثلاثة؛ اتفاق الجُهال، ثم اختلاف البُحاث، ثم اتفاق العلماء؛ علم أن ثانيهما أصل للثالث، وإذا صح ذلك وجب علينا أن نغتبط بما قد يسوء البعض من اختلاف المذاهب التعليمية، ونثق أن في ذلك الاختلاف سببًا إلى حسن المآل.

وقد يحسن بنا الآن أن نتصفح ما وصل إليه أمر التربية لنعلم ما هُجر من المذاهب والمناحي وما جُدد، حتى إذا قابلنا بين ما حدث من التغيرات المختلفة، فرأيناها تنزع إلى منزع واحد، أخذنا في ذلك المنزع، والتمسنا بفضل التجارب من الذرائع ما نهتدي به إلى الغرض المطلوب، ولنبدأ الآن قبل البحث في خطائر الموضوع بالمقابلة بين مذاهب التعليم القديمة والحديثة.

إن قمع أحد العيوب يُعقب في العادة بفشوِّ ضده من النقص والعيب؛ ولذلك ترى أن الزمن الذي كان يُعنى فيه بخدمة الجسم وحده وتقويمه أُعقب بعصر جعل فيه الاهتمام بالعقل وحده البُغية الوحيدة لعامة الناس، حتى طفق الآباء والأساتذة يضعون الكتب بين الأطفال الذين لم تتجاوز أعمارهم الثلاث، واعتقد الناس أن اكتساب العلوم هو كل ما يحتاج إليه المرء، ثم يجيء بعد ذلك زمن يعلم فيه الناس أن كلا المذهبين مجاوز القصد خارج عن السواء، فيعدلون إلى جادة الصواب، ويميلون إلى الصراط الأسدِّ، فيرون واجب الجسم عدل واجب العقل فيعملون لكليهما. وقد استنكر الناس في الزمن الحاضر خطة الحفظ عن ظاهر الغيب، فشرعوا في تعليم جدول الضرب أثناء العمل وفي تعليم اللغات الأجنبية؛ يسلك بالتلميذ طرقًا هي أشبه شيء بالسنة الطبيعية التي تعلم بها الطفل لغته الأصلية بلا مُعين ولا مرشد، ويضمحل كذلك التعليم بواسطة القواعد، ويعتاض من ذلك التعليم بالجزئيات، إذ تُعرض الجزئيات مقرونة بعضها إلى بعض، فيُستنتج منها قانون كلي يرشد إليها، وقد تعاب الخطة الأولى – أعني خطة البدء – بذكر القواعد من حيث

إنها سطحية؛ تعقل التلميذ عن النفاذ إلى أعماق العلم لاستبطان دخائله واستجلاء غوامضه، فأما أن يُعرض على التلميذ المعلومات الجزئية فيقارن بينها ويقابل، ثم ينتزع منها قاعدة كلية تشملها؛ فذلك هو التعليم الحق والخطة المثلى، فإن الحقائق لا تكون جمة الفائدة باقية المنفعة حتى يمتاحها الذهن من ينابيعها ويستثيرها من كنوزها، أما الحقائق التي تجيء بلا التماس ولا عناء فكالمال الحاصل عفوًا، كلاهما أوشك ضياعًا وأقرب زوالًا. كما أن القواعد الملقاة في الذهن بددًا المنبوذة فيه قددًا بدون أن تتفرع عن جزئيات تكون لها أصولًا؛ فإنما هي قواعد جديرة أن يذهب بها النسيان فتعود كأنها لم تكن. أما المواد التي يتناولها العقل قطعًا ويلتقمها لقمًا فتلك مواد جديرة أن لا تبيد أبدًا، فبينا تجد التلميذ المتعلم على طريقة القاعدة في حيرة عند نسيان القاعدة، تجد الغلام الذي تعلَّم على طريقة الجزئيات قادرًا على حل المسألة الجديدة قدرته على حل القديمة متى تشاكلا، ولقد تجد بين الذهن المشحون بالقواعد والآخر الممتلئ بالجزئيات من المخالفة والمغايرة، ما تجد بين كثيب الأنقاض المشوشة وبين تلك الأنقاض مرصوصة مرصوفة متماسكة متلاحمة، ثم لا يكون فضل هذه الأجزاء قاصرًا على تماسكها والتحامها، بل تجمع إلى ذلك مزية كبرى؛ وذلك أنها تصبح للذهن عاملًا فعالًا يُستخدم في الفحص والتدقيق والتفكير المطلق الحر والاستكشاف والاستطلاع مما يعجز عنه الذهن ذو القواعد.

ولقد أفضى استبدال القواعد بالجزئيات، وما يلزم ذلك من العدول عن تعليم المعاني المجردة قبل أن ترتسم في صحيفة الذهن تلك

الصور المنتزعَة عنها هذه المعاني، قد أفضى ذلك إلى تأجيل علوم كانت تُلقى على التلاميذ في مبدأ دراستهم كعلوم النحو والصرف والبلاغة. وقد قال المسيو مارسيل: «ليست علوم النحو والصرف والبلاغة مما يُبتدأ به في تعليم الأطفال، ولكنها متممات ومكملات، فإنما هي قواعد تُجمع من التمرين، وما هي إلا ثمرة الاستنتاج التي تُجتنى بطول التأمل ومقابلة الحقائق.»

وقصارى القول: أن هذه العلوم هي أصول اللغة وفلسفتها، ولم يكُ من سنة الطبيعة أبدًا أن أمة من الأمم بدأت في تكوين لغتها بوضع القواعد والقوانين، وإنما تُخلق اللغة بادئ بدء فتتداول على الألسن ويُنظم منها الشعر وتُؤلف الخُطب أعصرًا مديدة، قبل أن يسنح بالخواطر أدنى فكرة في وضع قواعد للنحو أو الصرف أو البلاغة أو المنطق. ولم تمتنع قدماء اليونان من المناظرة حتى يضع لهم أرسطاليس علم المنطق. وقصارى القول: أنه لما كانت هذه العلوم مما يحصل بعد تكوُّن اللغة، وجب أن يتلقاها التلاميذ بعد تعلُّم اللغة.

وأهم ما ابتُكر حديثًا من خطط التربية هي خطة ترسيخ ملكات المشاهدة، فلقد فطن الناس بعد طول الغفلة إلى أن هناك سرًّا ومعنًى لما تبديه الأطفال من حب الاستطلاع باستعمال الحواس، وعلموا أن توَقد حركة الطفل وكثرة تلفُّته، وطرحه البصر كل مطرح ليس من لعب ولا تعمد ضرر، ولا هي حركات مجردة عن القصد، وإنما هي سبب طبيعي يتوصل به الطفل إلى إدراك معلومات تكون أسًّا لمستقبل معلوماته. فقد

أدرك الناس معنى حكمة الفيلسوف باكون إذ يقول: «إن الموجودات مصدر العلوم الطبيعية، فإن أس النجاح في تلك العلوم أن يحيط الإنسان علمًا بالأجسام وصفاهَا وأعراضها، وإلا فسدت أفهامه وكذبت نتائجه وخابت عملياته، وإنه متى أُهمل شحذ الحواس لم يسلم التعليم من النقص والضعف والشك مما يستحيل علاجه.» ولو تدبرنا الأمر لعلمنا أن تسديد النظر لم يزل قاعدة النجاح ودعامة الفوز، وليست فائدة المشاهدة والنظر قاصرة على المصور والنباتي والحيواني وعالم الكيمياء والطبيعة والفلك وما شاكلها والمهندس، بل قد تتعدى هؤلاء إلى الفيلسوف الذي من شأنه أن يشاهد ما غاب عن أبصار الدهماء من دقائق الأشياء، ثم إلى الشاعر الذي يمتاز عن غيره بإبصاره من غوامض الكائنات ما خفي عن أنظار الغير، حتى إذا أورده في نظمه أدركه الناس فوقع من ألبابهم ألطف موقع. ومن أهم التغييرات التي حدثت في طرق التعليم هي ذلك الشغف الشديد بجعل الدرس لاذًّا سارًّا، وهذا الشغف مبني على ما شوهد من أن التذاذ التلميذ بالدرس أكبر ضامن لفهمه واكتسابه، وأن ارتياح الغلام لما يُعرض عليه من المعلومات دليل على احتياج ذهنه في ذاك الحين إلى تلك المعلومات المعروضة، وذلك لأمور ترجع إلى إنمائه وتنويره، أما عدم ارتياح التلميذ إلى ما يلقى عليه، فدليل على عدم استعداد ذهنه لتلقيه، أو على سوء معرض الدرس ورداءة أسلوبه؛ لذلك يبذل المعلم الآن جهده في التوفيق بين أميال الطلبة وبين ما يتلقون من الدروس، ويستفرغ الوسع في اختيار ما يظنه لاذًّا للغلام، فيعرض في أعجب أسلوب وأبدعه، ثم يكون فرح التلميذ بالدرس وإقباله عليه الشاهد الأصدق على نجاح

الدرس، حتى إذا بدت على التلميذ علائم الملل (ولا يعدم الإنسان طوارئ الملل مهما لذَّ له ما يباشر) وجب على الأستاذ أن يقطع الدرس ويصرف التلاميذ عنه؛ لذلك كثر الآن عدد ما بين الدروس من الفسح، واستحب التتزه في ضواحي المدن، وأوصى بالخطب المستميلة والأغاني، فقد اضمحل الحرمان والزهد من خطط التعليم كما اضمحلا من الحياة.

فما هي الصفة المشتركة بين هذه التغييرات؟ أليست هذه الصفة هي زيادة تطابق بين طرق التعليم والسنن الطبيعية تطابقًا يظهر أثره فيما تقتضيه طرق التعليم؛ لأن قمع الاستبداد المطلق على الأطفال وإطلاقهم يمرحون في أوائل أعمارهم كما يشاءون مما تفرضه الطبيعة، ويظهر أيضًا أثر ما بين قوانين التعليم والنواميس الطبيعية من التطابق في استبدال الدروس المحفوظة غيبًا بالدروس الشفهية الموضحة بالصور والأشكال والآلات، ويظهر أثره كذلك في استعاضة طرق الجزئيات بطرق القواعد، حتى يحصل في ذهن التلميذ من الجزئيات ما يصح أن تبنى عليه القاعدة، ويظهر أثر المطابقة المذكورة أيضًا فيما لا يزال يُبذل من السعي في تزيين الدروس وزخرفتها بأفانين اللذة؛ ليكون فيها مستمتع للأذهان ومنعم للقرائح وملهًى للبصائر ومبهج للنفوس، فإن التذاذ المرء بما يباشر من عمل هو أنجع وسيلة لنجاحه. يشهد بصدق ذلك أن اللذة التي يجدها الطفل في فحص ما يقع تحت نظره من الأشياء؛ هي أكبر الأسباب إلى فهمه كنه ما يفحص؛ لذلك لم يكن سعينا في تزيين الدروس إلى الطفل وتحبيبه إليه، إلا تنفيذًا منا لأحكام الطبيعة وتوفيقًا بين قوانينها وأعمالنا.

لذلك أصبحنا الآن نؤم تلك الحكم التي صرَّح بها الأستاذ بستالوزي منذ زمن طويل وهي؛ أن لا بد أن تجعل التربية مطابقة لأطوار العقل التي يتنقل بينها، فإن لتلك الأطوار ترتيبًا وتناسقًا مطردًا، وقد يبلغ العقل في كلٍّ منها حدًّا معلومًا، فالواجب علينا أن ندرك مبلغ العقل في أي طور، فنقدم له من المعلومات ما يناسبه في ذلك الطور ويلائمه. وقد زاد لهج الأساتذة باتباع هذا المذهب، يدل على ذلك كثرة أقوالهم فيه. قال المستر مارسيل: «إن المذهب الطبيعي في التربية هو أكمل مذهب.» وقال المستر وايز: «أولَى لك أن تترك الطفل يطلب من المعلومات ما يشاء، فإنه يكون في ذلك مؤتمِرًا بأوامر ذهنه، وهو أصدق من الغير.» وأكبر ضوامن النجاح أن تكون الأساتذة خدامًا لأذهان الأطفال يؤدون إليها ما تطلب وتحتاج.

على أن ما ابتُكر من وسائل التعليم لم يُنتج من العواقب ما كان يُنتظر منه، فقد نجد من بين الأولاد من يبغضون تلك الوسائل، ولا عجب في ذلك فإن نجاح الوسيلة يتوقف على ذكاء الآخذ بها. وقد قيل: إن الآلة المحكمة قليلة الغناء في اليد الخرقاء، وكذلك الوسيلة النافعة قليلة الفائدة عند المعلم الضعيف بل ربما كان حسن الوسيلة سببًا إلى التلف، على أنه قد تنتج طرق التعليم المعتادة القليلة الفضل مع ضعاف المعلمين شيئًا من الفائدة. فأما الطرق الكبيرة الفضل الجمة المناقب الجاعلة لكل غرض مسلكًا، فلن يقدر على ركوبها إلا كل جهبذ من الأساتذة صحيح الروية بديع الابتكار صادق النظر دقيق الفحص، مما لا يجمعه إلا النادر ما دامت صناعة التدريس صغيرة الشأن مستهانًا بها في هذه البلاد. ونحن

الآن ذاكرون أهم القواعد التي هي أساس لما نرجو أن يرفع من منار التربية لنهتدي بها إلى أشرف الغايات:

(١) يجب في التربية أن يُسار من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب.

ولما كان العقل كسائر الأشياء النامية يتحول في نموه من هيئة بسيطة إلى هيئة مركبة؛ وجب أن يكون أسلوب التربية مجانسًا لحالة العقل؛ أي أن يبتدئ بسيطًا، ثم يؤخذ في تركيبه شيئًا فشيئًا، وكما أن هذا القانون يجب أن يراعى عند تعليم الطفل علمًا على حدته، فكذلك يجب أن يراعى في تعليمه العلوم باعتبارها جسمًا واحدًا؛ أي أن يبتدئ بتعليمه علمًا ثم آخر ثم ثالثًا ... إلخ؛ وسبب ذلك أن ملكات العقل تكون في غرة عمر الرضيع كامنة نائمة، ثم تهب واحدة واحدة، ولا تزال كذلك حتى تبرز جميعًا، حينئذ يبلغ الإنسان أشده، ولما كان الأمر كذلك وجب أن يبدأ التعليم بالعلم فالعلم، ثم لا يزال ازدياد العلوم موافقًا لازدياد الملكات حتى توافي خاتمة العلوم خاتمة الملكات على قدر.

(٢) وكذلك ترى نمو العقل كسائر النمو، إنما هو تحول من حالة انتثار وتبدد إلى حالة انتظام وتناسق، فهو لا يزال يرصف وينضد، ثم لا يبلغ حد كماله إلا عند بلوغ الرشد، وعلى حسب مبلغه من النظام والدقة تكون درجته في السداد والإصابة.

لذلك كانت حركاته الأولية بعيدة من الإصابة مثل الحركات الأولية للبصر واللسان، فكما أن العين الحديثة العهد بالدنيا لا تكاد تميز إلا بين الضوء والظلمة، فإذا مرَّ عليها الزمن فاعتادت المناظر قوي تمييزها للأشياء، حتى بلغت من حدة النظر بعد حين أنها تقدر أن تفرق بين متشاكل الألوان والأشكال التي يصعب التفريق بينها. كذلك العقل بينا هو في أول أمره لا يكاد يميز إلا بين الأشياء البعيدة الخلاف، إذا هو قد عاد أخيرًا يَسهل عليه إدراك الفروق الخفية الغامضة. ولتلك القاعدة المذكورة يجب أن تكون خطة التعليم مطابقة، إذ يستحيل علينا أن ندخل في الذهن الناشئ الفكرة الدقيقة، ولو لم يستحِل ذلك لما كان حميدًا، وقد يتمكن أي معلم من إدخال الألفاظ الضامنة لفكرة ما في ذهن الطفل، ولكن ما للألفاظ والفكرة؟ أيظن المعلم أن الطفل سيحصل بذلك على الفكرة المطلوبة، فإذا اختبر الطفل وجده بين حالتين؛ إما أنه قد استظهر ألفاظًا لا يفهم لها معنى، أو أنه لم يدرك إلا معنى معمًّى غامضًا، ولن يستطيع الطفل أن يفهم معاني ألفاظ القواعد التي يتلقاها حتى يزداد خبرة بالأشياء التي ترجع إليها هذه الألفاظ، وحتى تتضح الفروق الخفية المتشابهة وتبين الخواص الغامضة الملتبسة بطول المشاهدة وكثرة المباشرة؛ لذلك وجب علينا أن نكتفي في مبدأ التعليم بتلقين الفكر البسيطة السهلة، ثم يلزمنا مع ذلك أن ندأب في إيضاح تلك الفكر وبيانها، بأن نمكن الطفل من خبرة الأشياء الخاصة بها تلك الفكر؛ حتى يضمحل بذلك ما عسى أن يقع في الذهن من الخطأ عن الفكر المذكورة، ثم لا تُعطى القاعدة العامة حتى تتضح الفكر المؤلفة لها وتبين.

(٣) يجب أن تكون تربية الطفل مطابقة في النظام والأسلوب لتربية الأمم، يؤيد هذه الحقيقة سببان؛ أولهما سبب وراثي، فإذا صح أن الناس يشبهون أسلافهم خَلقًا وخُلقًا، وإذا صح أن بعض المظاهر العقلية كالجنون مثلًا يتناقل في الذريات المتعاقبة لأسرة بعينها في سن بعينها، وإذا صح أن ما يرثه الإنسان عن سلفه من الجنسية هو جوهري لا تؤثر فيه العوامل على اختلاف أنواعها، حتى إن الرضيع الفرنسوي ليشب رجلًا فرنسويًّا ولو نشأ بين قوم أجانب، وإذا كان ما ذكرناه من هذه الحقائق يشمل الطبع البشري قاطبة وضمنه العقل، نتج من ذلك أن الإنسان سيسلك في التعليم السبيل الذي سلكه النوع الإنساني قبل؛ لذلك يجب علينا أن ننهج بالطفل في أمر تعليمه القصد الذي نهجه العقل العام قدمًا، أعني أن تربية الطفل يجب أن تكون صورة دقيقة للمدنية بحذافيرها، وقد ثبت أن نمو المدنية ورقيها قد كان اضطراريًّا، وأن الضرورات التي دعت إلى ذلك ثابتة في الطفل ثبوتها في النوع؛ لذلك كان إجراء تربية الطفل مجرى المدنية في نموها ورقيها أمرًا اضطراريًّا، وتفصيل ذلك أن العقل الإنساني لما وجد نفسه محاطًا بالمسائل الصعبة والمشاكل العويصة، ثم أبصر نفسه مضطرًّا إلى حل هذه المسائل والمشكلات؛ دأب دأبه في الوصول إلى غرضه طورًا بالمقارنة وتارة بالفحص وآنًا بالفرض وآونة بالتجربة، حتى بلغ من العلوم ما بلغ، ومن ذلك يستنتج أنه لا طريق إلى اكتساب العقل الإنساني العلوم إلا طريقة المقارنة والبحث والتجربة والفرض التي ذكرناها، ولما كانت علاقة عقل الطفل بمسائل الكون ومشاكله هي نفس

علاقة العقل العام بتلك المسائل؛ نتج إذن أن عقل الطفل لن يدرك كنه المسائل المذكورة إلا بالطريقة التي سلكها العقل العام في الصدد المذكور.

(٤) ومن نتائج البحث الأخير أنه يجب في كل علم أن يدرج من الشيء المكتسب بالسماع والاستعمال إلى الشيء المستفاد من النظر والاستدلال، فإن الرقي الإنساني يرينا أن القواعد والقوانين لعلم ما مأخوذة أبدًا من صناعة العلم المذكور، فإن الطبيعة التي جُبل عليها الإنسان تقضي بأنه يستعان بمعرفة المسموع والمحسوس على إدراك المعقول المتصور؛ أي إنه يجب أن يسبق العمل والتجربة استنتاج القواعد العلمية وترتيبها، فإنما القواعد العلمية هي أجزاء العلم منظمة منسقة، ولا يتأتى تنسيق مواد العلم وتنضيدها قبل معرفتها، فيجب إذن أنه يبدأ في كل علم بالتجربة العملية، ولا يؤخذ في التعقل والاستنتاج إلا بعد أن تجتمع عند الإنسان ذخيرة وافرة من المشاهدات. ومثال ذلك أنه لما كان تكوُّن اللغات وبلوغها أبعد غايات الفصاحة وأكمل حالات البلاغة، إنما يكون قبل الشروع في وضع القوانين لها من نحوية وصرفية وبيانية ... إلخ، وجب في تعليم اللغات أن يبدأ بتحفيظ الطفل ألفاظها وتراكيبها، فإذا تم عنده محصول وافر كان من السهل حينئذ أن يعلم القواعد والقوانين الخاصة باللغة.

(٥) وهذه نتيجة أخرى تنتزع من القاعدة السابقة؛ وهي أنه يجب في التربية أن يهتم كل الاهتمام بتأييد المبدأ الآتي وهو تعليم الطالب نفسه. يجب تشجيع الطلبة على إجراء عمليات البحث والفحص

والاستدلال والاستنتاج بأنفسهم، يجب أن يقلل من إخبارهم بقدر الإمكان، وأن يفروا على قدر الإمكان باستنتاج النتائج لأنفسهم، فإن الإنسانية قد بلغت من الرقي مبلغها بفضل تعليم النفس وحده، وأسطع دليل على أن أعظم النتائج إنما تبلغ بأن يسير الفرد على سُنة المجموع؛ هو ما نرى من فرط نجاح أولئك النوابغ الذين يحرزون قصب السبق بفضل تعلمهم الخصوصي، أعني قيامهم بتربية أنفسهم، فأما الذين نشئوا على الخطة المتبعة في المدارس، ولم يزالوا يعتقدون بأن النجاح موقوف على هذه الخطة، فلا يرجو أحدهم أن يصير يومًا ما أستاذًا لأستاذه، على أنه لو تذكر هؤلاء أن الأشياء ذات الأهمية الكبرى الخاصة بكل ما يحيط بنا إنما يتعلمها الإنسان بلا مساعد، أو تذكروا أن الإنسان يتعلم كذلك لغة قومه بلا مساعد، أو تذكروا تجارب الحياة والحكمة الخارجة عن نطاق المدرسة التي يستفيدها كل صبي بنفسه، أو لاحظوا حدة الذكاء التي تميز الكثيرين من الأطفال المهملين، والتي يبديها هؤلاء الأطفال في كل ما يزاولون ويمارسون، أو تذكروا كم عقول قد اقتحمت عقبات نظام تعليمنا الفاسد وقطعت ظلماته إلى ما هو أَوعر وأخشن، ثم أفضت ناجحة بعد تذليل كل هذه العقبات، ثبت لهم جليًّا أنه إذا رتبت دروس التلميذ أمامه على النسق الصحيح والنظام الصالح؛ أمكن كل تلميذ متوسط الكفاءة اجتياز ما يعترضه من العقبات بالمساعدة القليلة، أين الذي راقب ما يدور بذهن الطفل من الملاحظة والبحث والاستنتاج الدائبة، أو أصغى إلى الملحوظات الدقيقة التي يبديها عما يدخل في نطاق مداركه، فلم يرَ أن هذه القوى التي يظهرها الطفل حقيقة أن تتناول من

المعارف كل ما لم يخرج عن نطاقها دون مساعدة البتة، وإنما تلك الضرورة التي نجدها لموالاة إخبار التلميذ عن كل شيء ناشئة من بلادتنا لا من بلادته. فنحن لا نبرح نجذب التلميذ من الحقائق التي تلذه وتهمه والتي لا ينفك يلتمسها من طبعه، ثم نعيضه من هذه معلومات فوق مداركه؛ فهي لذلك لا تلذه، فإذا نبا عنها ذهنه أكرهناها في ذلك الذهن بالتهديد والعقاب، ولا يعدم حرماننا التلميذ ما يطلبه طبعه واستكراهنا إياه على ما ينبو عنه ذاك الطبع عواقبه من إفساد الملكات وتبغيض المعارف عمومًا إلى التلميذ، فإذا أصبحت هذه البلادة التي ألحقناها بالتلميذ، وأصبح كذلك استمرار خطة التعليم غير الصالحة سببًا إلى أن التلميذ لا يفهم أي شيء إلا بالتفسير؛ استنتجنا من ذلك أن التعليم لا يصح أن يكون إلا هكذا، فترَانا إذا أدتنا طريقتنا إلى العجز، جعلنا العجز سببًا إلى اتباع هذه الطريقة؛ لذلك كانت تجارب المعلمين ليست حقيقة أن تتخذ حجة ضد الخطة التي نؤيدها، ومن أبصر ذلك أبصر أيضًا أنه لا بأس من اتباع نظام الطبيعة في جميع الأحوال والأدوار؛ فليتلطف الأستاذ في منح الذهن كل فرصة لتربية نفسه سواء في الكبر أو الصغر، وليس بغير ذلك يمكننا إبلاغ الملكات غاياتها في القوة والنشاط.

(٦) وهذا السؤال الآتي خليق أن يكون ميزانًا توزن به قيمة أيُّما طريقة من طرق التربية؛ هل تُهيج الطريقة في طبع الطالب لذة وسرورًا؟ وإذا أشكلت علينا أفضلية إحدى الطرق على غيرها فالتبس علينا أيهما أكثر مطابقة للقواعد السالفة الذكر، حق لنا إذ ذاك أن نعوِّل في أمرنا على هذا السؤال الذي جعلناه ميزانًا لقيمة الطريقة، بل لو ثبت نظريًّا أن

هذه الطريقة أفضل من تلك ثم خابت الطريقة الثابتة الفضل في تهييج اللذة والسرور؛ كانت تلك الطريقة جديرة أن تنبذ ظهريًّا؛ لأن غرائز الطفل أصدق وأحق بالثقة من احتجاجاتنا وأدلتنا، فأما من جهة ملكات المعرفة (أعني اكتساب المعارف)؛ فمعلوم أنه في حالة الصحة الذهنية لا ترى عملًا مصلحًا لصحة الذهن نافعًا له إلَّا كان مع ذلك لاذًّا ممتعًا، وكل عمل متلف فاسد ألفيته كذلك مملًّا عديم اللذة، وليس النفور الذي يبديه الطفل للدرس من غرائز الطفل؛ كلا بل هو نتيجة نظامه المختل. قال فلنبرج: «علمتني التجارب أن الكسل في الأطفال منافٍ تمام المنافاة لما جُبلوا عليه من النشاط وكثرة الحركة، حتى أصبحتُ لا أشك في أن ذلك الكسل إذا لم يكن نتيجة سوء التعليم، فهو لا محالة ناشئ من علة جسمية.» وما ذاك النشاط السريع التدفق من الطفل إلا مباشرة تلك اللذة التي يبعثها التعليم الصالح، على أن هناك بعضًا من القوى الذهنية العليا مما لم تبلغ مبلغًا كبيرًا في الأمة على العموم، ولم توجد بمقدار عظيم إلا عند البالغين أرقى الدرجات، ما لم يتهيأ بعد لما يُراد منه من المجهود، ولكن هذه بفضل دقتها وتركبها يجيء وقت تمرينها في آخر أدوار التعليم الصحيح، فهذه الملكات العليا لا تحمل على الشغل إلا متى بلغ التلميذ السن التي يستطاع فيها استخدام بواعث مخصوصة بتلك السن؛ ليتسنى بذلك مقاومة الكراهية التي يحدثها الدرس مباشرة باللذة المستدعاة بالواسطة. فأما فيما سوى هذه من الملكات المنحطة عنها، تكون اللذة الناشئة من أعمال الذهن في تعاطي الدرس هي الحاث الصالح على تناول ذاك الدرس، بل هي مع إحكام النظام لا تحوج إلى حوادث خلافها، حتى

إنه إذا انصرف المعلم عنها إلى غيرها، كان هذا دليلًا واضحًا على خطئه وتنكيبه عن الصراط المستقيم، ولا تزال التجارب تُخرج لنا كل يوم طريقة تحدث اللذة بل الابتهاج والجذل، ثم تجد سائر الأدلة قد أثبتت لنا أن هذه الطريقة هي الصالحة الصحيحة.

ولعل هذه القواعد المرشدة ستكون قليلة الإقناع عند أغلب الناس إذا تُركت على هذه الصورة النظرية؛ فلأجل بيان كيفية تطبيقها بالأمثال أولًا ولأجل إعطاء بعض الملاحظات الخصوصية المتعددة ثانيًا، نريد الآن أن ننتقل من نظريات التربية إلى عملياتها.

ذهب الأستاذ بستالوزي (ولم يزل مذهبه آخذًا في أسباب التمكن والارتقاء) إلى أن التربية – على شكل ما – يجب أن تبتدئ من المهد، وكل من راقب تلك النظرة التي يرسلها الرضيع حواليه من عين مفتحة أيقن أن التعليم لا شك يبتدئ من ذاك الوقت سواء أردنا ذلك أو لم نُرِده، وأن تناوله الأشياء وتقليبه إياها بأصابعه ومصه كل ما يقع في يده وإصغائه فاتحًا فاه لكل صوت؛ كل هذه هي الدرجات الأولى في ذاك السلم الذي ينتهي في اكتشافات كواكب جديدة واختراع آلات حاسبة وإخراج المرسومات العظيمة وتأليف القصائد الكبيرة، ولما كان نشاط الملكات فياضًا من طبعه ومحتومًا كذلك، أصبح سؤالنا الآن هو: هل نمد الذهن بمختلف المواد اللازمة لحركة هذه الملكات؟ وليس لهذا السؤال إلا جواب إثبات، والموافقة على نظرية بستالوزي لا توجِب كما أسلفنا الموافقة على عمله، وهنا نذكر مثلًا لذلك؛ قال بستالوزي في كلامه عن

إفادة المعلومات ما يأتي:يجب أن يكون كتاب الهجاء مشتملًا على جميع أصوات اللغة، وهذه الأصوات ما يجب تعليمها في كل عائلة منذ أوائل الطفولة، فيجب أن يقوم الطفل الذي يقرأ كتاب الهجاء بتعليم هذه الأصوات للرضيع في مهده بكثرة التكرار، وإن كان الرضيع لما يستطع التفوه بالأصوات المذكورة حتى تنتقش على صحيفة ذهنه بكثرة التكرار.

فإذا أضفنا هذا القول إلى ما ذكر الأستاذ المذكور في بعض أقواله عن تربية الطفل؛ من أنه يجب على الأم أن تجعل أول دروس الرضيع تعليم الأسماء والمواضع والعلاقات والخواص ووظائف الأعضاء الظاهرة؛ وضح لنا جليًّا أن أفكار بستالوزي في التعليم العقلي الأولي هي أفكار غير ناضجة لم تمكنه من اكتشاف أصوب الطرق وأقومها؛ ولكي نجيد فهم هذا الموضوع دعنا نتأمل ما يقتضيه علم النفس في هذا المبحث.

إن أول ما ينطبع في ذهن الرضيع هي الإحساسات البسيطة (التي لا تتجزأ) الناشئة من الضوء والمقاومة والصوت، وهذا أمر طبيعي؛ وهو أن الإحساسات المركبة لا تحصل في الذهن قبل حصول الإحساسات البسيطة التي تؤلفها، فهذه الأشكال لا تحصل صورها في الذهن حتى يكتسب شيئًا من العلم بالضوء في خواصه ودرجاته وبالمقاومة في قواها المختلفة؛ لأنه من المعلوم أن الأشكال المنظورة إنما تدرَك بواسطة أنواع الضوء المختلفة والأشكال الملموسة بواسطة أنواع المقاومة، وكذلك الأصوات البيِّنة النطق الصحيحة المخرج لا تُعرف قبل معرفة الأصوات غير البيِّنة ولا الصحيحة المخرج التي تؤلفها، وكذلك في كل أمر آخر.

وبناءً على هذه القاعدة وهي التدرج من البسيط إلى المركب، يجب أن نمد الطفل بوفرة من الأشياء المشتملة على أجناس المقاومة ودرجاتها المختلفة، وبوفرة من الأشياء العاكسة للضوء في صفاته ومقاديره المختلفة، وبوفرة من الأصوات المتباينة في الشدة والمادة؛ وأوضح دليل على أن غرائز الأطفال تثبت صحة هذه النتيجة؛ ما تراه من شدة سرور الطفل عندما يعض لعباته ويلمس أزرة أخيه اللامعة ويجذب شوارب أبيه. وكيف أن الأشياء البهيجة الألوان تستغرق ذهنه، وكيف يتلألأ وجهه سرورًا عند سماع ألفاظ المداعبة من مربيته أو طقطقة أصابع الضيف أو أي صوت لم يكن سمعه قبل. ولحسن الحظ ترى أن ما تتبعه المربيات مع الأطفال من الأعمال المعتادة تفي بجزء عظيم من حاجات التربية الأولية، على أنه لا تزال بعد أمور هامة تستوجب من الاهتمام أكثر مما يظن بادئ بدء، والملكات أثناء ذاك النشاط المنبعث من ذاته الذي يصحب زمن نشئها وارتقائها تكون أشد تأثرًا بالمؤثرات منها في أي زمن آخر. ولما كانت هذه المواد الأولية مما يلزم إتقانه، وبما أن إتقانها يستدعي زمنًا، أصبح من الاقتصاد في الزمن أن يُشغل الطور الأول من الطفولة في إجادة تحصيل هذه العناصر الأولية، لا سيما وأن هذا الطور لا يستطاع فيه سوى ذلك.

ولا يفوتنا أن في إنالة الطفل ما يطلبه ذهنه من الصور فائدة لصحته ومزاجه. ولولا ضيق المجال لحسن بنا أن نورد هنا بعض الإرشادات إلى أصح الطرق أن يُتبع في هذه التربية الأولية، ولكنه يكفي مع مراعاة قانون النشوء والارتقاء القاضي بالتدرج من الشيء غير

المحصور إلى الشيء المحصور أن نقول إنه ينبغي لإنماء الملكات أن يبدأ بجعل الطفل يميز بين الأضداد ذات الفروق الواضحة الساطعة؛ فيبدأ بعرض الألوان الشديدة التباين والأصوات الشديدة الاختلاف في القوة والطبقة والمواد البعيدة البون في الصلابة والنسيج، ثم ينبغي بعد ذلك التباطؤ في التدرج من هذه إلى الأشياء التي هي أقرب شبهًا وأدنى نسبًا.

وإذا انتقلنا بعد ذلك إلى دروس الأشياء التي هي تكملة لتلك التربية الأولية، جدر بنا أن نلاحظ أن الخطة المتبعة في تعليم هذه الدروس هي مناقضة للخطة الطبيعية التي يستدعيها الطبع الإنساني سواء في الطفولة وما بعدها.

قال المستر مارسل: «يجب أن يعلم الطفل كيف أن أجزاء شيء ما يأتلف بعضها ببعض، ولكن دروس الأشياء تدرَّس للأطفال بمجرد القول؛ على أن من نظر إلى حياة الطفل اليومية، علِم أن كل ما يستفيده الطفل من المعلومات الخاصة بالأشياء يستفيده من ذات نفسه، وأن صفات الصلابة والثقل الخاصة ببعض المظاهر، واختصاص بعض الأشخاص بأشكال وألوان مخصوصة، وحدوث أصوات بعينها من حيوانات ذات أشكال معينة؛ كل هذه أشياء يستفيدها بنفسه. وكذلك في عصر الرجولة حينما تَفقد المعلمين ترى أن ما يستفيده الإنسان من المشاهدات والاستدلالات في كل حين للاهتداء والاسترشاد كله يُكتسب بلا معين ولا مساعد. وعلى قدر دقة هذه المشاهدات وصحة هاتيك الاستدلالات يكون سبق الإنسان في مضمار الحياة. وإذا كانت حياة الطفل والرجل

تدل جليًّا على صحة هذا القانون الطبيعي، وهو أن المشاهدة هي أُس التعلم، فهل يصح بعد ذلك أن نسير على عكس ذلك في دور المراهقة أعني ما بين الطفولة والرجولة، فنعدل عن طريقة التعليم بالمشاهدة إلى طريقة التعليم بالإملاء والحفظ؟ أليس من الطبيعي أن نسير في جميع أدوار العمر على طريقة واحدة؟ ألا ترى أن الطبيعة لا تزال تذكرنا بطريقتها المثلى في كل آن وبرهة لو أن لنا عيونًا تبصر وعزائم تمضي؟ أي شيء أجلى من شغف الطفل بالانعطاف النفسي؟ فانظر إلى الطفل الصغير الذي تُجلسه على ركبتك كيف يقذف بلعبته في وجهك لتنظرها، وكيف إذا حك المنضدة بأصبعه المبلول فحدث لذلك صرير التفت وحدد إليك نظره، كأنما يقول لك: «اسمع هذا الصوت الجديد.» ثم انظر إلى كبار الأطفال إذ يدخلون على أمهاتهم، فيصيح أحدهم: «انظري يا أماه، ما أعجب ذلك الشيء!» «يا أماه أبصري ذلك!» وهي خصلة كان الأطفال يسترسلون فيها لولا حماقة الأمهات اللائي يعترضن تلك الطبيعة الحميدة بقولهن للطفل: «اسكت لا تشغلنا.»

ثم انظر كيف إذا خرج الطفل للنزهة مع مربيته انقلب إليها من حين إلى آخر يحمل الأزهار ليطلعها على نضارتها، ويحدو بها إلى أن تعترف معه بتلك النضارة والرونق. ثم انظر إلى الطفل كيف أنه إذا بهره منظر جديد انبرى يصِفَه، والألفاظ من حدة الشوق والقلق تتدفق من لسانه، لو أن هناك من أعاره أذنًا مصغية؟! أليست نتيجة ما نقول بيِّنة واضحة؟ ألم يتضح لنا وجوب اتباعنا هذه الغرائز العقلية؟ وأنه ليس علينا إلا تنسيق هذه الطريقة الطبيعية وتنظيمها، وأنه ينبغي لنا أن نصغي إلى

كل ما يريد الطفل أن يذكره عن شيء ما، ثم نسوقه إلى أن يقول جميع ما يملي عليه الفكر بخصوص هذه الأشياء، ونلفت بصره أحيانًا إلى ما لم يكن رآه قبل بقصد تعويده على دقة النظر حتى يعود يُبصر الأشياء بلا إرشاد إليها. ثم انظر إلى الأم اللبيبة كيف تلقي على طفلها هذه الدروس الأولية، تجدها تعلمه مع التدريج أسماء الخواص البسيطة مثل الصلابة واللين واللون والطعم والحجم، ترَ الطفل يبذل الجهد في إعانتها على نجاح هذا الدرس، بأن يطبق أسماء هذه الصفات على الأجسام المشتملة عليها، فيغدو عليها بهذا الشيء قائلًا لها: هذا صلب، ويروح بذلك قائلًا: ذاك أحمر، وكلما لفتت نظره إلى صفة جديدة في شيء جديد ذكرها بمناسبة الخواص التي تعلمها قبل، حتى يعُود الطفل بفضل قوة التقليد قد تَعوَّد سرد هذه الصفات متتابعة كأنها في نظام. وإذا عرضت عليه الشيء ليسرد خواصه فأغفل بعضها كانت فرصة لإدخال عملية السؤال، فتسأله: هل بقي هناك صفات لم يذكرها بعد؟ وربما عجز عن ذلك، فتتركه برهة في حيرة ثم تخبره بما أعيي عليه، فإذا تكرر هذا التمرين علم الطفل ماذا يعمل في مثل ذلك، حتى إذا عاد إليه بعد فقالت له الأم: «إني أعلم من خواص هذا الشيء فوق ما ذكرت»؛ تحركت في نفسه الأنفة والنخوة، وأنعم النظر في ذلك الشيء، ورواً في الأمر وأرهف الفكرة، فتَنْحَل له المسألة ويعرف ما أريد منه، ثم يمتلئ فرحًا بنجاحه وتشاركه الأم في فرحه.

وكذلك تفرح الأطفال كافة عندما يظهر لهم ما ينطوون عليه من القوى والملكات، فيرغب أحدهم في الازدياد من الظفر، ويذهب في

طلب الأشياء ليذكر خواصها لأمه. وكلما تفتحت ملكاته أضافت الأم إلى ما عرفه من الخواص صفات جديدة متدرجة من الصلابة والطراوة إلى الخشونة والنعومة، ومن اللون إلى الصقال، ومن الأجسام البسيطة إلى المركبة، وكذلك تزيد الأم في تعقيد الأمر كلما زادت قوة الطفل، فتدأب في زيادة إجهاد ملكة التفاته وذاكرته، ولا يفوتها المحافظة على بقاء لذته ونشاطه، بأن لا تزال تعرض عليه المناظر والمؤثرات الجديدة مما يستطيعه ذهنه، وأن لا تزال تسره بالفوز على الصعائب الصغيرة التي لا تخرج عن طاقته، وهي في عملها ذلك لم تزد على اتباع حركة النفس، تلك الحركة المنبعثة بلا واسطة، التي لم تزل تجري منذ عهد الطفل بالحياة الدنيا، أعني أن الأم لم تزد على تأييد عملية النشوء والارتقاء، تأييدها على الصورة التي يقتضيها سلوك الطفل الغريزي.

ومحقق أن هذه الطريقة هي أجدر الطرق بتمكين عادة الملاحظة والنظر الواسع الذي هو الغرض المقصود من هذه الدروس، فإما أن تقول للطفل هذا الشيء وتريه ذلك، فما هو بتعليمه سعة النظر والملاحظة، وإنما هو جعله وعاء لملاحظات الغير، وتلك خطة مليئة بإضعاف القوى الخاصة بالتربية الذاتية (تعليم الإنسان نفسه) لا بتقوية هذه القوى، ومليئة لذلك أن تحرم الطفل ذلك السرور الناشئ من النشاط الظافر والعمل الفائز، وهي كذلك خطة تقدم للطفل المعارف اللذيذة الخلابة في صورة معلومات إملائية اعتيادية، فتحدث في نفس الطفل ذلك الملل والسآمة والبغض التي طالما تبديها الصبية تلقاء دروس الأشياء. فأما اتباع الخطة التي أسلفنا تفصيلها، فما هو إلا قيادة الذهن إلى غذائه الملائم،

والجمع بين شهوات الذهن وبين الشيئين المجانسين لها، وهما الحب الصحيح والرغبة في التعاطف (تعاطف المعلم والتلميذ في الدرس)؛ حتى يحرز الطفل باجتماع هذه الثلاث الالتفات المتناهي في الشدة، مما يشحذ المدارك فتبلغ أقصى الكمال والحدة، ويعتاد الذهن من مبدأ أمره على مساعدة الذات التي لا بد له من الأخذ بها في مستقبل العمر.

والواجب في دروس الأشياء أن لا يقتصر على تغيير الطريقة المتبعة في تعليمها، بل أن يوسع كذلك نطاق الأشياء، ويمد في شأو تعليمها، فيجب أن لا تقصر الأشياء على محتويات المترل، بل أن تشمل مع ذلك محتويات الحقول والمزارع والمحاجر والسواحل، ثم يجب أن لا تنقطع هذه الدروس مع طور الطفولة الأول، بل أن تستمر مع المراهقة حتى تندمج – في خفاء – مع مباحث العلم الطبيعي، وليس علينا في ذلك إلا اتباع الإرشادات الطبيعية.

أي سرور أعظم مما يجده الطفل لدى جمعه الأزهار الجديدة، ومراقبته الحشرات التي لم يكن نظرها من قبل، أو لدى خَزْنِه الحصى والأصداف؟ وأي الناس لا يعتقد أن المعلم يقدر بفضل مشاركته الطفل في سروره وعمله أن يمعن بذلك الصغير إلى حيث يشاء من درجات الفحص والتنقيب عن تراكيب هذه الأشياء وصفاتها؟ وكل عالم نباتي استصحب الأطفال في غدواته بين الغابات وروحاته، لا بد أن يكون قد شاهد فرط اهتمام الصبية بمشاركته في أبحاثه، وكيف أنهم يجدون في البحث عما يلتمسه من النبات، وكيف يبالغون في الالتفات إليه حينما

يفحص هذه النباتات، وكيف يبهرونه بكثرة الأسئلة وكل تابع للمذهب الباكوني (نسبة إلى باكون رأس فلاسفة الإنكليز)، أعني كل خادم للطبيعة صادق ومفسر لأسرارها يقول بوجوب اتباع الخطة السالفة الذكر، ومتى عرف الطفل الخواص البسيطة للأجسام، وجب حينئذ أن يُساق إلى خبرة الأشياء التي يصادفها في غدوه ورواحه؛ ليقف على خواصها الدقيقة الغامضة؛ لأن ما يبدو في هذه الأشياء لأول وهلة، إنما هي الخواص البسيطة الظاهرة مثل ألوان أطباق الزهر وعددها وأشكالها وأشكال العيدان والورق هذا في النبات، أما في الحشرات فمثل الأجنحة والأرجل والقرون وألوانها، فإذا عرفت هذه قدم للطفل ما وراءها من الحقائق، أعني دقائق النبات والحشرات ودخائلها وغامض خواصها، ويكون مرمى هذه الخطة هو إغراء الطفل بأن يطمح أبدًا إلى استغراق وصف ما يحاول وصفه حتى لا يترك فيه مقالًا لقائل.

ونحن ننتظر أن نسمع من أناس كثيرين قولهم: «إن هذا مضيعة للوقت والجهد، وإنه أولى للأطفال أن تشتغل بنقل المكتوبات وحفظها؛ حتى يرشحوا بذلك أنفسهم لأعمال الحياة.» ثم نأسف لشيوع هذه الأفكار الفجة والآراء السقيمة. ومع سكوتنا عن تبيين شدة الحاجة إلى تربية المدارك على نسق منظم وعظم قيمة التمرينات السالفة الذكر بصفتها أسباب لقضاء هذه الحاجة، فإنَّا مستعدون أن نثبت فضلها من وجهة المعلومات المستفادة منها. فإذا كان الغرض أن لا تكون الناس إلا جماعة يقضون الساعات بالنظر في الدفاتر لا تتجاوز أفكارهم ما يحترفون به من المهن والصناعات، وكان لا يراد بهم إلا أن يكونوا مثل الرجل

الذي لا تتعدى ملاذه الجلوس في إحدى الحدائق يدخن ويشرب النبيذ، أو مثل صاحب المزارع الذي لا يعرف عن الغابات إلا أنها أماكن للصيد والقنص، والذي أكبر مزاياه أنه يعرف تقسيم الحيوان إلى صيد ومواشٍ وهوام – إذا كان ذلك فلا حاجة إلى تعلم شيء لا يعين على زكاء الغرس وامتلاء المخازن، أما إذا كان هناك غرض أشرف من جعلنا آلات عمالة، إذا كان للأشياء المحيطة بنا فوائد خلاف فضلها في جلب المال، وإذا كان للإنسان ملكات أرقى من الملكات الحسية والاكتسابية، وإذا كانت الملاذ الناتجة من الشعر والفنون الجميلة والعلوم والفلسفة لها أقل قيمة، إذا كان كل ذلك وجب أن تنشط في الطفل تلك الرغبة الغريزية الباعثة له على اجتلاء محاسن الطبيعة وفحص مظاهرها، ولكن هؤلاء الماديين الذين يكفيهم أن يخرج أحدهم إلى هذه الدنيا ثم يتركها دون أن يعرف ماهيتها أو محتوياتها؛ ليسوا من الحق على شيء، وسيعلم الناس أن العلم بقوانين الحياة مفضل على كل علم غيره، وأن قوانين الحياة هي أُس الحركات الجسمية والعقلية، بل أُس جميع الأعمال المنزلية والتجارية والسياسية والأخلاقية، وأن هذه القوانين ضرورية لتنظيم السلوك الشخصي والاجتماعي. وسيرى الناس أن جوهر هذه القوانين واحد في جميع العالم الحيوي، وأنه لا يمكن معرفتها في مظاهرها المختلطة حتى تدرس في مظاهرها البسيطة، ومتى ثبت ذلك ثبت أيضًا أن ما نبذله من إعانة الطفل على تحصيل المعلومات الخاصة بما يخرج عن منزله مما يولع به الطفل، وما نبذله كذلك من تشجيعه على اقتناء هذه المعلومات عينها أثناء الشبيبة؛ إنما هو إغراء له بأن يخزن في ذهنه المواد التي تكون له في

المستقبل خير ذخر ينتفع به في الاستنتاجات العلمية التي يسترشد بها في جميع أعماله.

وما ينتشر الآن من اعتراف الناس بفائدة فن الرسم في التربية، إنما هو أحد الشواهد الدالة على تحسن الآراء فيما يتعلق بالتربية العقلية، وليس المعلمون في ذلك إلا عاملين بما لم تزل تأمر به الطبيعة وتحث عليه، وكلنا يعرف ما لا تبرح الأطفال تأتيه من رسمهم صور الرجال والمنازل والأشجار والحيوانات مما يحيط بهم، ومن تصفحهم الكتب المملوءة بالصور الذي هو من أكبر لذاتهم، ثم تحملهم غريزة التقليد على الطمع في إحداث مثل هذه الصور، ثم جهدهم في تمييز ما يرونه من الأشياء العجيبة، إنما هو تمرين غريزي للمدارك وواسطة إلى إبلاغها في الدقة والقوَّة درجة أعلى.

ولو أن المدرسين ينقادون لإرشادات الطبيعة في اختيار أحسن الطرق لتعليم فن الرسم؛ لكانوا أحسن صنعًا، أي الأشياء يبدأ الطفل بتمثيلها؟ هي الأشياء الجسيمة والخلابة بجمال لونها؛ هي الأشياء التي تتعلق بها لذائذه وشئونه مثل الآدميين الذين استفاد منهم جملة إحساسات وعواطف، ومثل البقر والكلاب التي تلذه منها مظاهرها المختلفة، ومثل المنازل التي لا يبرح يراها والتي تدهشه بحجمها وتباين أجزائها.

ثم في أي عمليات الرسم يكون أعظم التذاذه؟ في التلوين. وقد يقنع الطفل بالقلم الرصاص إذا أعوزته الألوان، فأما إذا رزقه الله صندوق الصبغات وفرشة الصبغ؛ فذلك الكنز الأنفس والذخر الأثمن.

وليس رسم الشكل في نظر الطفل إلا أمرًا ثانويًّا، فهو لا يفعله إلَّا ليكون سلمًا إلى الأمر الأهم أعني التلوين، ولا يرى الطفل نعمة أعظم من تكليفه تلوين جملة من الحروف، على أن هذه الطريقة (أعني الابتداء مع الطفل بالتلوين) مهما خطأها مدرسو الرسم الذين يبدءون بترسيم الخطوط، أقول: هذه الطريقة هي الطريقة المثلى لانطباقها على القوانين البسيكولوجية (قوانين علم النفس). وكان الواجب أن يجعل ذاك الشغف بالألوان الذي يبدو في الأطفال، ولا يزال يصحب الكثير منهم طول أعمارهم واسطة لحث التلاميذ على رسم الأشكال الصعبة وغير المألوفة حتى يجيدوا نقلها، فتكون لذة التلوين المكافأة المستقبلة على ما يتجشم التلميذ من عناء التخطيط، ولا يصح أن تكون إساءة الطفل في رسم الأشكال وقلة دقتها سببًا إلى إنكارنا ما جُبل عليه من المواهب الإلهية، وليس الأمر هو هل يجيد الطفل الرسم، ولكن الأمر هو هل تنمو فيه ملكاته، وأول الأشياء هو أن يكتسب الطفل بعض الاقتدار على أصابعه وشيئًا من معرفة التشابه. والتمرين الذي ذكرناه آنفًا هو أقوم السبل إلى بلوغ ذلك، بما أنه مما يأتيه الطفل عفوًا واجدًا فيه لذة كبيرة.

ومعلوم أنه في أوائل الطفولة لا يمكن أن تكون هناك للرسم دروس رسمية، فهل يكون ذلك سببًا إلى أن نقمع في الطفل ما يبذل من الجهد لتعليم نفسه، أو نسكت عن تأييد ذلك الجهد وتعضيده؟ كلَّا، بل يلزمنا عكس ذلك. ولو أننا أعطينا الأطفال قطعًا صغيرة من الخشب ليصبغوها، وخرطًا بسيطة ليلونوا حدودها، لم يكن هذا التمرين قاصرًا على إنماء ملكة التلوين، بل تعدى إلى إفادة الأطفال بعض العلم بأشكال الأشياء

والبلاد، وبعض القدرة على إجادة تحريك الفرشة، ولو استعنا بواسطة الأشكال الخلابة على تقوية غريزة الرسم في الأطفال، مهما أساءوا في نقل هذه الأشكال؛ لنتج عن ذلك أنهم متى بلغوا السن التي تُلقى فيه دروس الرسم وجدت لهم ملكة لم تكن لتوجد لولا ذلك، ولأفاد ذلك اقتصادًا في الوقت، ورفع كثيرًا من المئونة عن عاتق المعلم والتلميذ.

ويُفهم مما قلنا أننا ننكر عملية الرسم إذا كان بواسطة النقل من النسخ، وأننا أشد إنكارًا لطريقة رسم الخطوط المستقيمة والمنحنية والمزدوجة التي يجعلها بعض المدرسين مبادئ لتعليم هذا الفن. وقد ساءنا من «جمعية الفنون» أنها جادت باستحسانها على كتاب رسم من أسخف ما رأينا، وهذا الكتاب يقول: إنه يقدم للتلميذ طريقة تعليم بسيطة، لكنها مع ذلك منطقية، وقد ابتدأ الكتاب المذكور لهذا القصد بعدة تعاريف كما يأتي: الخط البسيط في الرسم هو علامة تمد بين نقطتين.

الخطوط بالنسبة لنوعها في الرسم تنقسم إلى قسمين:

(١) مستقيمة وهي أقرب الأبعاد بين نقطتين مثل أ ب.

(٢) ومنحنية وهي علامات ليست بأقرب الأبعاد بين النقطتين.

ثم يتلو هذا ذكر الخطوط الأفقية والعمودية والمائلة والزوايا المختلفة الأصناف والأشكال المتنوعة التي تؤلف من الخطوط والزوايا. وقصارى القول: أن الكتاب المذكور لا يخرج عن كونه «أجرومية أشكال مع التمرينات». وبذلك تكون طريقة الابتداء بتحليل العناصر

التي نبذناها في تعليم اللغات قد رجع إليها في تعليم الرسم، فنكون قد اتبعنا طريقة الابتداء بالمعين بدل اتباعنا طريقة البدء بغير المعين، وعوَّلنا على خطة تقديم المعقول على المحسوس والأفكار على التجارب، وكون هذا عكس للترتيب الصحيح هو ما لا يحتاج إلى تكرار. وقد قيل بمناسبة العادة المتبَعة وهي البدء قبل تعليم لغة ما بتدريس أجزاء الكلام ووظائفها: أنها مثل البدء قبل تعليم المشي بإعطاء الطفل سلسلة دروس عن أعصاب الساق وعضلاتها وعظامها، وهذا كذلك مثل افتتاح صناعة الرسم بتعاريف الخطوط، مما لا يوصل إليه إلا بعد تحليل الأشكال المراد رسمها، وهذه الاصطلاحات بغيضة غير لازمة، وهي تبغِّض الفن إلى التلميذ من مبدأ الاشتغال. ومن العجب أن المدرسين يسلكون هذه الطريقة المنكرة بقصد تعليم التلميذ ما سوف يستفيده مع المزاولة من حيث لا يشعر، وكما أن الطفل يستفيد معاني الألفاظ عفوًا مما يدور حوله من المحادثات دون أن يستعين بالمعاجم، كذلك يستفيد في لذة وهينة مما يسمع من الملحوظات المبداة عن الأشياء والصور وعن مرسوماته نفسه. تلك الاصطلاحات العلمية التي لو أعطيت له بادئ بدء كابد منها لغزًا عويصًا مضجرًا.

وإذا كانت قواعد التعليم العامة التي وضعت مما يعوَّل عليه أقل تعويل؛ وجب أن نجعل تعليم الرسم شفعًا لتلك المجاهيد التي يبذلها الطفل الصغير في نقل الأشكال، والتي ذكرنا أنها جديرة بالتأييد والتشجيع، ومتى أفلح ذلك التمرين الاختياري في إفادة الطفل شيئًا من مهارة الكف ومعرفة التناسب، قام في ذهنه – ولو على وجه الإبهام – فكرة عن صور

الأجسام كما تبدو في المنظور بأبعادها الثلاثة، ومتى أمكن الطفل بعد المحاولات العديدة أن ينقل الصور على القرطاس، وإن لم يفُق في ذلك أطفال الصين الذين يُضرب بهم المثل في سوء الصنعة، أقول متى كان ذلك؛ حسن بنا أن نلقن الطفل حينئذ درسًا ابتدائيًّا في رسم المنظور بواسطة الأدوات المعدة لذلك. وربما أزعج قولي هذا بعض الناس، ولكن ذلك الدرس مما لا يخرج عن طاقة الطفل العادي الذهن، وذلك أن يقام أمام الطفل على المنضدة لوح من الزجاج، ثم يُجعل من وراء هذا اللوح شيء ما، ثم يُسأل التلميذ أن يثبِّت بصره فيما وراء الزجاج، ثم يُنقط بالحبر على اللوح المذكور نقطًا تقابل أو تخفي أركان الشيء المنظور، ويُسأل عقب ذلك أن يصل بين هذه النقط بالخطوط، ليرى أن الخطوط الممدودة ستُخفي أو تنطبق على حدود الشيء المذكور، فإذا جُعل على ظهر اللوح قرطاس من الورق، اتضح للطفل أن الخطوط التي مدها تمثل الشيء الذي أبصره من وراء الزجاج، وليس أمر هذه الخطوط قاصرًا على كونها تشابه حدود الشيء، بل إن الطفل ليوقن بذلك التماثل؛ لأنه طبق الخطوط بيده على الحدود المذكورة، بل إنه ليؤكد لنفسه صحة ذلك إذا رفع القرطاس فاتحدت الخطوط والحدود؛ ثم يكون لذلك في نفسه موقع جديد مدهش، هذا خلاف استفادته هذه الفائدة الآتية؛ وهي أن الخطوط المرسومة على سطح ما بأطوال واتجاهات مخصوصة، قد تمثل خطوطًا أخرى كائنة في الفراغ ذات أطوال واتجاهات أخرى، فإذا نُقل الشيء عن مكانه بالتدريج، نبه الطفل إلى أن يرى كيف أن بعض الخطوط تقصر حتى تخفى عن العيان، وبعضها يظهر للعيان ويتطاول.

وليس ذلك كل ما في الأمر، بل إن في أمثال هذا التمرين فرصة لتنبيه الطفل من حين لآخر إلى تقارب الخطوط المتوازية، وإلى سائر الحقائق الرئيسة في فن المنظور، فإذا كان ممن عُوِّدوا الاعتماد على النفس، ثم اقتُرح عليه أن يرسم الشيء دون الاستعانة بالزجاج، فرِح بالاقتراح، وأشرق له ونشط في رسم الشيء بالنظر وحده. وهكذا يجعل من الأغراض الهامة أن يحدث الطفل دون مساعدة البتة صورة للشيء تماثل ما أحدث على الزجاج، وهكذا تجتمع له بالتدريج ملكة المشاهدة، ويعتاد رسم المرئيات بهذه الطريقة السهلة الجذابة الحسية المنطبقة على العقل التي تكفيه شر الطريقة المزرية بالفهم، أعني طريقة الرسم نقلًا عن المرسومات. وزد على هذه الفوائد أن الطفل يتعلم بهذه الطريقة من حيث لا يشعر حقيقة الصور وماهيتها، (وهي أنها رسوم للأشياء كما تبدو حالة ظهورها على مستوٍ يمتد بينها وبين العين)، فإذا بلغ الطفل السن التي يكون فيها أهلًا للبدء في فن المنظور العلمي، كان قد أحاط علمًا بقواعد هذا الفن من الحقائق.

وإذ قد انتقلنا الآن إلى الكلام عن الطرق الصالحة في تعليم مبادئ الهندسة، لا نجد أوفق من سرد الكلمات الآتية للمستر وايز في ذلك الشأن:

جرت العادة في تربية الأطفال باستعمال المكعبات عند تعليم الحساب، فلتستعمل كذلك في تلقيه مبادئ الهندسة؛ لأن هذه المكعبات صلبة ملموسة، فهي تكفينا مئونة التعريفات السخيفة

والإيضاحات المتعلقة بالنقط والخطوط والسطوح التي لم تخرج عن كونها معانٍ مجردة يعجز عنها ذهن الطفل. والمكعب فضلًا عن كونه يمثل من مبادئ الهندسة عددًا وفيرًا مثل النقط والخطوط المستقيمة والمتوازية والزوايا ... إلخ إلخ، فإنه قابل للتجزؤ إلى أجزاء مختلفة، وقد عرف الطفل هذه الأجزاء في الأعداد، فيسهل الآن عليه الآن أن يقارن بين أقسامها المتعددة وبين العلاقات الكائنة بين تلك الأقسام، ومن ثم ينتقل إلى الكرات التي يستمد منها معرفة الدائرة والمنحنيات عمومًا ... إلخ إلخ.

ومتى أصبح للطفل بعض التضلع من معرفة الأجسام، جاز أن ينتقل إلى السطوح، وقد يمكن أن يجعل هذا الانتقال سهلًا جدًّا، وذلك أن يجزأ المكعب إلى طبقات رقيقة توضع على قرطاس، فيرى الطفل من المستطيلات السطحية عدد ما هنالك من الأجزاء، ثم تطبَّق هذه الطريقة على الكُرات، وبذلك يمكن الطفل أن يبصر كيف تتكوَّن السطوح، فيسهل عليه تصورها في أيما جسم.

بذلك يكون الطفل قد اكتسب هجاء الهندسة وقراءتها، فينتقل حينذاك إلى كتابتها.

وأسهل الطرق – وأحكمها لذلك – هو أن توضع هذه المسطحات على الورق، ثم يُسأل التلميذ أن يطوف بالقلم حواليها، فإذا تُكرر ذلك فلتوضع المسطحات على مقربة من الطفل، ثم يُسأل أن يرسمها بالنظر على الورق. انتهى كلام المستر وايز.

ومتى توفر عند الطفل – بفضل ما يماثل طريقة المستر وايز – ذخر وافر من الأفكار الهندسية، أمكننا أن نتقدم بالطفل خطوة بتمرينه على قياس الأشكال المرسومة بالعين اختبارًا لصحتها، وبذلك نبعث في الطفل الحرص الشديد على مراعاة الدقة في رسم تلك الأشكال، مع تنبيهه إلى أن هذه الدقة من أصعب الأشياء وأوعرها.

ولا شك أن الهندسة (كما يفهم من منطوق اللفظة) مما يرجع أصله إلى الطرق التي كان يوجدها الصناع وغيرهم لقياس قواعد المباني ومساحات الأماكن وما شاكلها، فلم يكن هناك باعث على كنز حقائق هذا العلم إلا فوائدها المادية؛ لذلك وجب أن يجعل اشتغال الطفل بهذه الحقائق الهندسية بناءً على ظروف تشابه تلك التي كانت داعية الجنس البشري إلى مزاولة ذلك الفن، أعني أن يُترك الطفل في الأحيان وحده إلى الورق المقوى الذي أعده لبناء المنازل الورقية، وإلى الصبغ التي هيأها لرسم الزخارف، وإلى شتى الأشغال النافعة التي يسوقها إليها الأستاذ المتفنن، أقول يُترك الطفل وحده إلى كل هذا ليسعى سعيه ويكدح كدحه، كما يفعل البنَّاء المجتهد حتى يعرف مقدار ما يكابد الإنسان من المشقة في إنجاز الأعمال، قاصرًا اعتماده على حواسه المجردة، ثم متى بلغ الطفل بعد رياضة حواسه السن الجديرة بأن يستعمل فيها آلة البركار (البرجل) لم يزل مع سروره بهذه الآلة المحققة لاجتهاداته البصرية معوقًا عن بلوغه منتهى الدقة بعدم توفر سائر الآلات الهندسية، وخير له أن يُترك على هذه الحالة مدة معينة لسببين؛ أحدهما: أنه لما يبلغ السن الجديرة بما هو أرقى مما ناله. ثانيهما: أنه من المستحسن أنه يشعر بازدياد

حاجته إلى الوسائل النظامية، وإذا أريد أن لا يزال اكتساب المعارف مصحوبًا باللذة، وإذا كانت أكبر مزايا العلم في أوائل الرقي البشري كما في أوائل الرقي الطفلي هي خدمته للصناعة؛ ظهر جليًّا أن خير المقدمات للهندسة هي طول التمرن على ما بيناه من تلك العمليات النافعة، التي ستسهل جدًّا بفضل الهندسة فيما بعد. ثم لاحظ أن الطبيعة ترشدنا هنا كذلك إلى المنهج القويم، وحسبك دليلًا على ذلك شدة ولع الأطفال بتقطيع الأوراق قصد البناء والتصوير، وهو ولع لو عني بتقويته في الطفل وتوجيهه إلى المقصد الصحيح؛ لم يقتصر على تمهيده السبيل إلى الأفكار العلمية، حتى يفيد التلميذ كذلك من خفة اليد ما هو مفقود عند أغلب الناس.

فإذا بلغت ملكات الملاحظة والاختراع الحد المقصود، انتقل التلميذ إلى الهندسة المتعلقة بالحلول النظامية، فيتلقى دروسها بغير براهين، ثم يجب أن يكون هذا الانتقال كسائر الانتقالات التعليمية مبنيًّا على المناسبة مع المحافظة على علاقة الهندسة المذكورة بالصناعة البنائية (أعني ما يشتغل بها الأطفال، إذ يبنون من الورق وخلافه بيوتًا وأمثلةً لأشياء مختلفة)، فترى في إعطائك الطفل الشكل ذا المثلثات تصنعه له من الورق المقوى وتكليفك إياه أن يصوِّر مثاله مزيتين؛ الأولى: أن هذه عملية لاذَّة، والثانية: أنها فاتحة صالحة. فيجد الطفل حين يحاول ذلك أنه يلزمه أن يرسم أربعة مثلثات متساويات الأضلاع مرتبة في مواضع معينة، ولما كان لإعواز الطريقة المحكمة يعجز عن إنجاز هذه العملية بالدقة، ظهر له بوضع المثلثات في مواضعها المخصوصة، أنه لا يقدر أن يلائم بين أضلاعها، وأن

زواياها لا تجتمع في رأس واحد، حينذاك يبين له كيف أنه يستطاع برسم دائرتين أن يُحكم رسم هذه المثلثات بلا تخمين، ثم ما أخلق الطفل بعد ما صادف من الخيبة أن يعرف قيمة هذه الفائدة الجديدة. وبعد إعانته على حل أول مسألة بقصد تفهيمه ماهية الطرق الهندسية، يُترك وشأنه لممارسة ما يُعرض عليه من المسائل وحلها جهد استطاعته، فليس على الطفل إلا قليل من الصبر والأناة حتى يقدر على المسائل الآتية: وهي تنصيف الخطوط والزوايا ورسم المتوازيات والأشكال العديدة الأضلاع وما شاكلها. ثم يسار به تدريجيًّا من هذه إلى ما هو أصعب وأشكل. ولو كان من المعلم بعض الحذق في إرشاد الطفل وتدبيره، لاستطاع الأخير أن يهتدي وحده في مغامض هذه المسائل، وعسى أن كثيرًا من الذين تخرَّجوا على النظام القديم يتلقون كلامنا هذا بالريبة والشك، على أن أقوالنا مبنية على حقائق ليست بالقليلة ولا بالخاصة.

وقد رأينا من الصبية من وجد في حل تلك المسائل من اللذة ما جعله ينتظر درس الهندسة، كأنه أشهر حوادث الأسبوع. وقد سمعنا أثناء الشهر الماضي عن إحدى مدارس البنات أن بعض فتياتها يتبرعن بجزء من وقت فراغهنَّ لحل المسائل الهندسية. وجاءنا عن مدرسة أخرى أن بناتها فضلًا عن ذلك قد أصبحت إحداهنَّ تنشد الناس شيئًا من المسائل الهندسية؛ لتقضي في حله أيام الفسحة. نذكر هذين الخبرين على مسئولية مدرسي هذين المدرستين، وهما برهان دامغ على إمكان التربية الذاتية وعظم فوائدها. وهكذا يصبح أحد فروع المعارف الذي نجده مع التعليم الاعتيادي يابسًا بل كريهًا؛ يصبح باتباع الطريقة الطبيعية لاذًّا عظيم

الفائدة. نقول عظيم الفائدة؛ لأن النتائج ليست قاصرة على اكتساب الحقائق الهندسية، بل هي في الغالب تُحدث تغيرًا كبيرًا في العقل، وقد حدث مرارًا أن من كان قد بلَّد ذهنَه التمريناتُ المدرسية المعتادة بقواعدها الفكرية وواجباتها العسيرة واستظهاره المحفوظات، أقول من كان قد بلَّد ذهنه ثم أنقذه الحظ من أنه يكون وعاء يتلقى كل ما يفرغ فيه، واعتاض من هذه الحالة السيئة التنقيب والاكتشاف؛ كان في ذلك إيقاظ لذهنه وتهييج. فمتى أفلحت الصلة والألفة (بين التلميذ والمعلم) في تخفيف تلك الهيبة والثبوط اللذين يحدثان من سوء التعليم، وقام عند التلميذ من المثابرة ما يكفي لحل مسألة واحدة؛ نشأ في الصبي من تحول الشعور ما يؤثر في جميع طبعه، حتى يعود التلميذ قد وثق بنفسه، وعلم أنه يمكنه كغيره أن يعمل عملًا. وكلما تتابعت مناجحه اضمحل كابوس اليأس، حتى يلقى مصاعب سائر الدروس ببأس شديد ضامن للنجاح.

وقبل طبع ما أسلفنا من الكلمات، خطب الأستاذ تندال عن أهمية علم الطبيعة بصفته أحد فروع التربية، فجاء قوله مصداقًا لما أوردناه، وأنعم بشهادة ذلك الأستاذ لقيامها على المعاينة الذاتية! فهي من عظم القيمة بحيث لا يسعنا إلا إيرادها هنا وها هي: نيط بي سالفًا تعليم العلوم الرياضية، فوجدت أن في تلقين مؤلفات إقليدس والهندسة القديمة على العموم ما يجذب أذهان الطلبة، ويحلو في نفوسهم. ولكني كثيرًا ما كنت ألفت الصبية عن محتويات الكتاب، وأعمد إلى ملكاتهم في مزاولة ما لم يتضمنه صفحاته، وكان هذا التنكيب عن الطريق المضروب يُحدث في أول الأمر نفورًا عند التلاميذ، حتى تبدو على أحدهم دهشة الطفل

وسط القوم الأجانب، على أنه نفور لا يلبث أن يزول، فإذا بلغ الثبوط من التلميذ منتهاه شجعته بما يُنقل عن العالم الكبير نيوتون، إذ يقول: إنه لا فرق بينه وبين غيره من الناس إلا الصبر والأناة، أو ما يُنقل عن ميرابو إذ يأمر خادمه وقد نسب الاستحالة إلى أحد الأشياء؛ أنه لا يعود البتة إلى ذكر الكلمة السخيفة، فإذا بعث هذا الكلام في فؤاده الروح والأنس وفي جنانه الثقة والعزم، عاد إلى عمله باسم الثغر متهلل الجبين، وهي طلاقة وإن كانت لا تخلو من شائبة الشك، إلا أنها دلالة على ثبات العزيمة وصحة النية على مزاولة العمل. حينئذ كنت أبصر الصبي قد توقدت عيناه فرحًا، وانقلب إليَّ وبه من الحبرة والابتهاج ما يقارب تلك الأريحية التي كانت تأخذ العالِم أرشميدس لدى اكتشافه الحقائق، ثم يصيح الغلام بي قائلًا: «سيدي لقد حللت المسألة»، فأعظم بقيمة ما كان يهبُّ حينذاك في نفس الغلام من الثقة بالنفس! التي متى انبعثت في مجموع التلاميذ ودبت في نفوسهم، خطوا في سبيل الدراسة خطوة شاسعة مدهشة، وكان من عادتي أن أخبر التلاميذ بين مزاولة قضايا الكتاب وبين معالجة ما هو خارج عنه، فلم يكن منهم مطلقًا أنهم فضلوا قضايا الكتاب. وكنت لا أبرح أمد لهم يد المساعدة، ولكنهم لم يبرحوا يردون تلك اليد الممدودة. كيف وقد ذاق الصبية حلاوات الظفر الذهني؟! فهم لا ينفكون يبغون من ذلك الزيادة. وطالما نظرت الحيطان منقوشة برسومهم، والعمدان إلى غير ذلك مما يدل على شدة شغفهم بذلك الفن، كل هذا وأنا من حيث ما يسمونه قواعد البيداجوجيا (علم التربية) فارغ الوعاء لا أعلم شيئًا مطلقًا، ولكني أخذت بالقوانين الطبيعية، واجتهدت

أن أجعل الهندسة من وسائل التربية لا من فروعها، وقد توَّج الله عملي هذا بالفلاح، وكان من أسعد أوقاتي تلك الساعات التي كنت أقضيها في هذه الدروس أرقب فيها تفتح أذهان الصبية ونماءها. انتهى كلام الأستاذ تندال.

ويحسن الآن بنا أن نضيف بعض كلمات بخصوص هذين المبدأين الكبيرين؛ أهم مبادئ التربية وأقلها نصيبًا من العناية والالتفات، أعني مبدأ كون التعليم يجب أن يكون في جميع أدوار العمر تعليمًا ذاتيًّا؛ أي إن التلميذ يكون أستاذ نفسه، ولا يكون المعلم إلا دليلًا. ومبدأ أن تكون حركة الذهن أثناء التعليم لاذة دائمًا، وإذا كانت قواعد البسيكولوجية (علم النفس) تقضي بأن يتدرَّج المعلم من البسيط إلى المختلط، ومن غير المحصور إلى المحصور، ومن الذاتي إلى المعنوي، أصبح المبدآن اللذان هما؛ كون التعليم ذاتيًّا وكونه كذلك لاذًّا معيارين يُعرف بهما أيعمل بأحكام البسيكولوجيا أم هذه الأحكام لا تُتبع. وحقًّا إذا كانت هذه القواعد أعني التدرُّج من البسيط إلى المختلط، ومن الذاتي إلى المعنوي، ومن غير المحصور إلى المحصور، إذا كانت هذه هي أهم أحكام علم «النماء العقلي»، فإن المبدأين السالفي الذكر؛ أعني كون التعليم ذاتيًّا وكونه لاذًّا؛ هما أهم أحكام «صناعة إحداث النماء العقلي»؛ لأنه إذا كانت طبقات الدراسة مدرَّجة بحيث لا تحوج أو لا تكاد تحوج التلميذ في صعودها إلى مساعدة الغير، فلا بد أن تكون هذه الطبقات الدراسية مطابقة لطبقات النماء الذهني، وكذلك إذا كان تدرُّج التلميذ في هذه

الطبقات مصحوبًا باللذة، نتج أن هذا التدرُّج لا يكلف ذهنه من العمل إلا المقدار الصالح الموافق.

هذا وإن في جعل التربية عملية نماء ذاتي فوائد أخرى خلاف صحة ترتيب الدروس؛ أولها: أن هذه الطريقة تجعل لآثار التعليم في الذهن من التمكن والوضوح ما يضمن لها البقاء، وهذا ما لا تفيده الطرق الاعتيادية. فكل فائدة يستفيدها التلميذ بنفسه، وكل مسألة يحلها بذاته، يصبح لها أكثر ملكية مما لو كانت أتته بطريق آخر، ثم يكون من النشاط الذهني الذي يستلزمه النجاح في استفادة المعارف وحل المسائل، ومن استجماع الذهن الذي هو كذلك من شروط ذلك النجاح، ومن الطرب الناشئ عن النجاح المذكور، يكون من كل هذه ما يسجل الحقائق في ذاكرة التلميذ بكيفية لا يستطيعها مجرد سماع المعلومات من أفواه المعلمين أو أخذها من بطون الكتب وأجواف الكراسات، بل لو خاب التلميذ في عمله لكان فيما وصلت إليه الملكات بالكد والجهد من فرط الحدة واليقظة ما يثبت الجواب – عند إعطائه – في الذاكرة تثبيتًا لا يفي به كثرة التكرار مع عدم إجهاد الملكات. ثم اذكر أن هذه الطريقة تستوجب استمرار تنظيم المعارف المكتسبة، وأن الحقائق والنتائج المستفادة على هذه الصورة تكون من طبعها مقدمات لنتائج مستأنفة، أعني وسائل لحل مسائل جديدة، حتى يكون حل مسألة الأمس عاملًا في تحصيل مسألة اليوم. وبذلك تتحول المعلومات لأول دخولها في الذهن إلى غذاء يذهب في تكوين الملكات وإنمائها، فتكون هذه المعلومات في الحقيقة عوامل للتفكير، وليست مجرد سطور مخطوطة على صحيفة الذاكرة، كما

هي الحالة في طريقة الاستظهار (الحفظ غيبًا). ثم اذكر أيضًا ما تستدعي هذه الطريقة؛ طريقة التعليم الذاتي من التربية الأخلاقية، هذه الخطة التي تحمل الذهن على الكد في طلب غذائه تولِّد عند التلميذ الجرأة على اقتحام العقبات، واستجماع الذهن في صبر وأناة، والمثابرة رغمًا من الخيبة والإخفاق، وهذه صفات يحتاج إليها مستقبل حياة التلميذ.

ولنا كلمة كذلك عن المبدأ الثاني، أعني كون طريقة التعليم يجب أن تبعث في التلميذ نشاطًا لاذًّا، ليست لذته لحسن نتائجه؛ بل لكونه نشاطًا صالحًا صحيحًا في ذاته، واتباعنا هذا المبدأ فضلًا عن منعه إيانا من الإخلال بالرقي الطبيعي للذهن، ترى له كذلك فوائد كبيرة. فإنه ما دمنا لا نعود إلى الآداب القاضية على التلميذ بالحرمان والزهد – هذه الآداب التي هي أجدر أن تسمى قِلة آداب – ما دمنا لا نعود إلى ذلك كانت موالاة اللذة للتلميذ في ذاتها من أكرم المقاصد وأشرف الأغراض. وحقًّا إن الشعور اللاذ لأحث لحركة الذهن وأنهض لنشاطه من شعور الفتور أو الكراهية، وليس أحد إلا ويعلم أن كل ما لذ للإنسان قراءته أو سماعه أو رؤيته كان أعلق بالذاكرة مما يكره على رؤيته أو سماعه أو قراءته، فإن الملكات في حالة اللذة تنشط إلى ما يُعرض عليها وتخف له، أما في حالة الاستكراه فإنها تباشر الدرس في كسل وفتور. بيد أن الذهن يكون نهبًا للهواجس الخالبة وغنيمة للخواطر الجاذبة. ثم أضف إلى ذلك ما يوجده الدرس الكريه عند التلميذ من خوفه ما عساه يحدث من الشر والأذى لعجزه عن إتقانه وإجادة فهمه، فيطير ذهنه من ذلك الخوف شعاعًا، وتتضاعف بذلك وعورة الدرس ويزداد بعدًا على المدارك؛ ينتج من هذا

أنه على قدر لذة الدرس يكون فلاح التعليم، بشرط أن تتبع سائر المبادئ التعليمية الصحيحة.

وليذكر الناس كذلك أن لِلذاذة الدرس أو لكراهته نتائج أخلاقية خطيرة، والذي يقارن بين وجهي التلميذين – المتلذذ بالدرس الرائق الشائق والمتأفف من الدرس البغيض الممقوت يزيد ألمه العجز والوعيد والعقاب – أقول من قارن بين وجهي هذين وحاليهما، حكم بأن طباع الأول تنعم وتصلح وطباع الثاني تشقي وتفسد. وكل من لاحظ ما للنجاح أو للخيبة من التأثير في الذهن، وما للذهن على البدن من السلطان؛ أبصر أن في حالة اللذة والنجاح خيرًا وفائدة للمزاج والصحة، وفي عكس ذلك خطرًا من الكآبة الدائمة والجبن المستمر، بل خطرًا من ضعف في البدن مزمن ووهن لازم. وثم نتيجة أخرى لكراهة الدرس عظيمة الأذى وهي أن علاقة التلميذ بالمعلم – بعد توفر أسباب التعليم الأخرى – تكون ودية نافعة أو عدائية ضارة على حسب لذة الدرس أو بشاعته، والإنسان بطبيعته يتأثر بما تورده عليه الذكرى من الأفكار المتسلسلة المصطحبة، أو كما يقول الفلاسفة: الإنسان خاضع لقانون اصطحاب الأفكار وتسلسل الخواطر، فالمؤدب الذي يتولى عذاب الصبية لا يخمد له في قلوبهم لهيب البغضاء، والذي يتولى إعانتهم وقضاء حاجاتهم وتمهيد سبلهم وتذليل عقباتهم والفرح بفلاحهم ذلك خليق منهم بالألفة والحب، ولا يخفى ما للألفة من حسن التأثير في سياسة التعليم ونظامه. وقد قال الأستاذ بيلانز: «إذا أجري تعليم الأحداث طبق الواجب، كان

اغتباطهم بالدرس مثل اغتباطهم باللعب، بل ربما كانوا أشد اغتباطًا بتمرين القوى الذهنية منهم برياضة العضلات.»

وآخر ما نذكر من مزايا جعل التعليم ذاتيًّا، وبالتبعة لاذًّا، هو أن التعليم الذاتي لا ينقطع بانقطاع الدراسة المدرسية، والتعليم ما دام إجباريًّا كان خليقًا أنه يُهجر متى رُفع عن التلميذ قهر الوالد والمؤدب والعكس بالعكس، وإذا صحت قوانين تسلسل الخواطر، وصح أن الناس يبغضون كل ما ذكَّرهم مؤلم الحوادث وسيئ الأحوال؛ صح كذلك أن الدروس البغيضة تبغِّض العلم إلى الطالب، كما أن الدروس الحبيبة تحبب إليه العلم.

التربية الأخلاقية

لم يهمل ولاة الأمور شيئًا إهمالهم إنعام الفكرة في تأديب أطفالهم، وتعويدهم ما حَسن من الخصال وطاب من الخلال، ولعلهم ظنوا الأمر هينًا والخطب سهلًا، فحسبوا أنهم قادرون بلا فحص ولا بحث أن يودعوا طبائع صبيانهم ما شاءوا من المناقب، ولم يعلموا أن علم تهذيب النفوس علم صعب المأخذ وعر الملتمس،

وحق لمغفله أن يخيب في تأديب غلامه، ومن نكب عن سواء السبيل كان حريًّا أن يضل، ومن عسف المسلك الخشن بلا سراج، لقي الويل. فترى الأمهات إذا أوصين الأبناء بشيء لم تكن الوصية نتيجة تمعن وتدبر يجريان على منهاج الحق والصواب، بل كانت نتيجة الوجدان الأقوى وقتئذ والشعور الأعلى، سواء كان ذلك شعور ارتياح أو وجدان غضب. ثم تختلف أوامر الأم ووصاياها باختلاف هذه الوجدانات. فإذا صحب هذه الوصايا قواعد أو سنن، فإنما هي ما توارثته الأجيال أو ألهمته ذكرى الطفولة أو تذكرته الأم عن الخدم والمربيات، وكلها قوانين سنها الجهل لا العلم.

ولقد ذكر ريتشارد كلمة عن تضارب آراء الآباء في وصاياهم إلى الأبناء، فقال: «لو جُمعت وصايا أكثر الآباء وجُعل منها كتاب لتهذيب الأبناء، لجرى الكتاب على الأسلوب الآتي:

(١) ألا ترى أيها الطفل أن أباك يفعل كذا وكذا.

(٢) أيها الطفل أنت صغير وهذا عمل الكبار.

(٣) أهم الأمور أن تسبق في مضمار الحياة وترتقي في درجات الحكومة.

(٤) ليس قيمة المرء مقدار نصيبه من مفاخر الحياة الدنيا، وإنما قيمته حظه من الآخرة.

(٥) لذلك كان الأفضل احتمال الظلم والأخذ بالعفو.

(٦) من اعتدى عليك فاعتدِ عليه.

(٧) لا تُحدث ضوضاء أيها الغلام.

(٨) لا يجب أن يتمسك الأطفال بالسكوت.

(٩) يجب أن تطيع والديك.

(١٠) وتعلم نفسك.

فيكون مَثَل الوالد في ذلك مَثَل الممثل المازح الذي يظهر على الملعب حاملًا تحت كل إبط حزمة من الورق، فإذا سأله المتفرجون: ماذا تتأبط؟ أجاب: أحمل تحت الإبط الأيمن أوامر، وتحت الأيسر إلغاء هذه الأوامر.

وتلك حال لا يرجى سرعة تبدلها، ولا يؤمل تغيرها، إلا بعد أجيال فهي كالنظامات السياسية لا تُصنع بل تنمو من ذات نفسها كما تنمو

الشجرة، ثم لا يحس في الأوقات القصيرة نموها، على أن ذاك النمو يحتاج بعد إلى وسائط، ومن هذه الوسائط البحث.» أقول: لست ممن يعتقد رأي اللورد بالمرستون أن الأطفال أخيار بالطبع، بل ربما كانت عقيدتي إلى عكس ذلك أجنح وأميل، ولا كنت ممن يطابق الزاعمين أن الأطفال قد يبلغون بحسن السياسة أعلى منتهى الصلاح، كلا بل كنت ممن يرضى بقاء المساوي والنقائص، إذا نجح لطف التدبير في حذف بعضها وبتر شطرها. أما من ذهب إلى أنه قد يبلغ الكمال بأحكام الذرائع وإحصاف الأسباب، كان جاريًا على سنن الشاعر الكبير شيلي الذي نقم من العالم عوائده ونظاماته، وهتف بالناس أن اطرحوا سيئ عقائدكم، واهدموا منكر حكوماتكم، تبدلوا من بؤسكم نعمَى، ومن خوفكم أمنًا، ومن ضيقكم فسحًا. وكلا المذهبين غير جائز عند من تأمل أحوال البشر غير منفعل النفس ولا مستثار العواطف، على أنه لا حرج علينا أن نسعد بنياتنا وضمائرنا من أصبح لفرط حبه بني آدم وشدة عطفه عليهم يرجو لهم الكمال والسعادة، وصرفه فرط التشبث بالآمال عن كل شيء سوى ذلك، وفرط الولوع بالشيء البالغ حد التعصب الأعمى أمر لا بد منه لنجاح المطلب، فإنه لا شيء أبعث للعزم ولا أحث للهمة من الولع والشغف، ولولا اعتقاد الإنسان إمكان مطلبه الذي أُغرم به، لما خطا خطوة في سبيله، ولولا تلك الثقة العمياء التي تملأ الأفئدة، لما أخذ المصلحون قديمًا وحديثًا في نقض ما نقضوا وإبرام ما أبرموا. على أن جهلهم في اعتقادهم إمكان بلوغ الكمال ليس بضارهم، فإنهم وإن

أعياهم نيل الكل لم يفُتهم الجزء، ولولا ذاك الولوع المفرط وتلك الثقة العشواء، لم ينالوا كلًّا ولا جزءًا.

ولو صح أن الأطفال قد تبلغ بذرائع مُحكمة أعلى ذروة الكمال، ثم أحاط الآباء علمًا بتلك الذرائع؛ لكنا مع ذلك غير قادرين على نيل بغيتنا؛ لأنه لا يتأتى للآباء التمسك بهذه الذرائع والتوصل بها إلى غاية المراد، إلا إذا توفرت فيهم شروط وخصال، أهمها؛ الصلاح وحُسن الخلق والفطنة والذكاء وضبط النفس والقدرة عليها عند الحاجة مما لم يجتمع في آدمي أبدًا، ولقد نرى الناس ينسبون الهفوات والعيوب للأطفال، ويخلون الآباء منها، شأنهم مع الحكومة إذ يبرئون الولاة من كل عيب، ويسِمون الرعية بكل شين، فيا عجبًا كيف تتغير أخلاق الآباء عند معاملتهم الأبناء، وعهدنا بالأخلاق ثابتة لا تتغير، إنا لنعاشر الناس ونعاملهم، ونعلم أنهم ذوو عيوب ونقائص لا تنفك تبدو لنا في بذاءتهم ووقاحتهم وخيانتهم وحمقهم وقسوتهم ومهانتهم وذلهم، فإذا نظرنا إليهم من وجهة معاملتهم الأطفال، نزعنا عنهم كل سوأة وعورة، وألقينا الذنوب على الأبناء ظلمًا منَّا وغُشمًا، والحقيقة أن سوء معاملة الآباء أصل أكثر ما يُنسب إلى عناد الأطفال وشكاستهم.

فأي خلة حميدة تستفاد من أم تهز رضيعها وترجه لامتناعه عن الرضاع، وكيف يتعلم العدل من أب يوجع ابنه ضربًا إذا سمعه يتأوه من ألم صدمة أو وقعة؟ بل كيف يُرجى العطف والرحمة من غلام حمل إلى أبيه مخلوع أحد المفاصل فعالجه بالسوط والعصا؟ فهذه الفعال وإن كانت

أقسى ما يأتيه الإنسان، نجدها مع ذلك عامة شائعة، لا نُحرم رؤيتها كل آن. وهي تبين تلك الجبلة التي يشرك الإنسان فيها فوارس الوحش، والتي تدفع القوي من النوعين إلى البطش بالضعيف، وأين الذي لم يرَ إحدى المربيات أو الأمهات تلطم طفلها إذا بدا منه قلق أو عناد لاختلال في صحته؟ أين الذي أبصر إحدى الأمهات وقد عثر ولدها فجذبت بذراعه عنفًا وصاحت به: «تبًّا لك». ثم لم يتبين في خلق الأم شراسة وحدَّة مزاج وسرعة حنق تؤذن بمستأنف تنافر بين الوالدة وغلامها، وتنذر بمقتبل خلاف يفضي إلى مشاحنات ومنازعات لا نهاية لها، أليس فقد الحنو وعدم الألفة وقلة الوفاق واضحة في حرمان الوالد ابنه كل مباح، كمنعه من اللعب الذي تتوق إليه طبيعة الطفل، ويحدث فقده ألمًا في الأعصاب، وكَنَهْيه أن يمتع بصره بما يقر عينه من أنيق المناظر، مثل ما يبهج ناظرك إذا أشرفت من نافذة القطار على ناضر الرياض ومونق البساتين، فقد ثبت من ذلك استحالة تعاطي خطة يضمن نظامها كمال آداب الإنسان لعدم كفاءة الآباء.

ولو وجدت الخطة الكافلة بالمراد، وكملت في الآباء الكفاءة للأخذ بها، لما أفادنا نظام الإصلاح العائلي مع اختلال ما عداه من الأشياء، فهب أن طفلًا لم يزَل به لطف التدبير ورفق السياسة، حتى قوَّما أخلاقه وثقَّفا آدابه وصقلا طباعه، فبرز إلى مزدحم الحياة أقوم ما يكون خليفة، وأعدل ما يرجى ضريبة، وأصفى ما ينتظر طبيعة. أتراك تحسب أنه يصادف نجاحًا، أو يلقي فلاحًا وسط الجمهور، وغالبه من الغلاظ الفظاظ القساة اللئام الجفاة السلائق ممن استغرقوا الخبائث واستوعبوا

الرذائل؟ أم تكون حلاوة شمائله ورقة خلاله وطهارة سرائره نكبات تزيد شقاءه، ونقمات تضاعف بلاءه، وآفات تطيل عناءه؟

لذلك قضت طبائع الأمور أن يكون نظام الحكومة المترلية والحكومة العامة ملائمًا لأخلاق الجمهور إن طابت الأخلاق حسن النظام، وإن خبثت ساء، فإذا احتيل في تحسين النظام والأخلاق باقية على حالها من اللؤم والفساد أوشك أن يكون التحسين ضارًّا؛ لذلك كان ما يلقاه الصبية من الآباء والمؤدِّبين من القسوة والخرق، إنما هو تمرين لهم وتعويد على ما سوف يكابدون من جهل الجمهور وعداءه، إذا غامسوا حومة الفساد.

فإذا قال قائل: وا غوثاه! لئن كان الأمر كما ذكرت، ليكوننَّ الأصوب أن يترك شأن التربية سدى، فلا يفكر طرفة عين في سبيل إصلاحه، قلنا له: ولا كل هذا نحن أولى من حث على بذل العناية في تحسين نظام التربية الأدبية، وأجدر من رجا إصلاحه، غير أنا نقول: إن تعديل هذا النظام لا يمكن أن يسبق سواه من التعديلات، وإنه لا يحصل إلا تدريجًا، وإن ما يمليه الحق والمروءة من التحسينات اللازمة لهذا النظام يجب أن يتصرف فيه بحسب ما تقتضيه دواعي أخلاق الجمهور وعاداته، وإن هذه التعديلات لا يسهل إجراؤها إلا إذا تحسنت طباع البلاد.

فإذا عاد القائل فقال: إذا كان الأمر كما ذكرت فلا فائدة في وضع نظام صالح للتربية الأخلاقية، إذا كان الجيل الحاضر أحط طباعًا من أن يستطيع الأخذ بأوامر ذاك النظام والعمل بوصاياه. قلنا: ولا كل

ذلك، فما أنفع أن يكون ذلك النظام القيم بمرأى من القوم الضالين حتى يجعلوه غاية يؤمونها ونهاية يقصدونها، وإلا لجوا في جورهم وسدروا في ضلالهم.

وبعد ما قدمناه من القول ندعو القارئ إلى تأمل ما سنورده من ذكر أغراض التربية الأخلاقية ووسائلها، وسنبدأ بإيراد قواعد عامة نسأل القارئ أثناءها سعة الصبر وقلة الملل، ثم نثني بإيضاح تلك الوسائل.

إذا عثر الطفل أو اصطدم فأحس ألمًا، كان ذلك زاجرًا له أن يحذر تكرار الحادث المؤلم. وكذلك إذا قبض على الجمر، أو ألقى يده في ضرام الشمعة، أو صب على جلده ماءً سخنًا، كان من الألم الناتج درس لا يُنسى، ثم يبلغ من شدة تألمه أن لا يبعثه بعد على الفعل المنكر باعث، فقد بينت لنا الطبيعة فيما ذكرنا الآن من الأمثلة خير سُنة تتبع في تأديب الطفل، وما هي إلا أن يكون جزاء المذنب من جنس جنايته، حتى يكون له أقمع وأقدع، وقد يقول قائل: وكذلك كل عقاب يوقعه الآباء بأبنائهم هو من جنس جرائمهم. فأقول: كلا، إنما يرى ذلك الرجل البسيط الكليل الذهن الكهام اللب، وأما من رمى الأمور بطرف حديد، فانشقت له المشكلات عن حقائقها؛ أبصر بونًا بعيدًا بين عقاب الآباء وجزاء الطبيعة هذا بيانه:

انظر أولًا إلى جنس العقاب الطبيعي، تعلم أنه أجدر بأن يدعى ثوابًا لا عقابًا، فهو ليس كالعقاب الذي يسنه بنو آدم متكلفًا مصنوعًا،

ولكنه منع وكف تزجرنا به الطبيعة عما فيه ضررنا، ولولاه عادت حياة المرء نهبًا لأيدي الآفات والمحن، ثم اعلم أن هذه العقوبات على قدر الذنوب إن خف الجرم؛ لأن الجزاء وإن ثقل الإثم اشتد العقاب، فإذا عثر الطفل من خرق وعجلة فصدمه صادم؛ لم تنَله الطبيعة من الألم بأكثر مما يستحق ليكون أنهى له وأكف، وهذا من الطبيعة إنصاف وعدل. ثم لاحظ أيضًا أن تلك العقوبات متواترة متواصلة ماضية مصممة، تنصلت فتمر لا يعروها تلعثم، وتصيب فلا تقي منها واقية، ولا يعوقها عائق، وهي مع ذلك صامتة خرساء، لا تنذر بوعيد ولا تهديد، فإذا شك الطفل إصبعه بشوكة، وقع الألم، فإذا عاد بالشك عاد الألم، وهكذا إذا رأى الطفل من الطبيعة ذلك التصميم الذي لا ينصت إلى استرحام، ولا يصغي إلى استعطاف، ولا يعدَى عليه، ولا يستعاذ منه؛ وقف عند حدود الطبيعة فأمن ونجا. ويزيد في فضل هذه العقوبات أنها لا تخص الأطفال دون الكبار، ولكنها زواجر وموانع تصرف الكبار عن طرق العماية إلى سبل الهدى حين لا يجد الإنسان والدًا يزعه ولا مؤدِّبًا يرشده، فترى الفتى المأجور على عمل فتوانى في أدائه وفرَّط في قضائه، ينزع عنه العمل، ويترك ليتجرع من الضر والفاقة والكأس التي ملأتها يده. والرجل المخلف وعده يفقد طورًا من فرص اللهو وتارة من فرص الجد ما يسوءه فقده ويحزنه فوته، والتاجر الذي يغلي على المبتاعين بضائعه، يوشك أن يفقد غالبهم، فيوقفه الطمع عند حده، والبائع اليقنة[1] الذي يحسن الظن بالمشترين فيبيعهم سلعة نسيئة فيلوون حقوقه، والمساهم المخاطر المفرط

[1] الرجل اليقنة هو الذي لا يسمع شيئًا إلا أيقنه ويقال: يقن وميقان أيضًا.

في آماله، كلاهما يتعلم الحذر والتروي إذا أسأمه سوء منقلبه في الوبيل الوخيم، كذلك يسدر الجائر المضلل في عماهته، ويمعن الحائن التائه في عمايته فلا يرعوي لنصح ولا يرتدع لوعظ، فإذا تورط في الشر وهوى في الضر، فلقي حد السيف الذي أرهف، وصادف طرف السنان الذي ذرب؛ عاوده الرشد وراجعه الحلم، فإذا أتيح له من ورطته الخلاص، أخذ في المنهج القويم، وتشبث بأسباب الهدى، فلم تستغوه بعد فتنة، ولم تستدرجه خدعة، فحسب العقوبات الطبيعية ما ذكرناه من الفضائل، وما بيناه من الحسنات.

فما أجدر الآباء أن يجعلوا عقاب الطفل المسيء نتيجة ذنبه وعاقبة جرمه، لا يزيدون فيها ولا ينقصون، ولا يبدلونها بنتائج متكلفة وعواقب مصنوعة.

وقد ينتصر للآباء من يقول: «ما عقوبات الآباء لأطفالهم إلا طبيعية وما هي إلا نتائج سيئاتهم، وماذا يكون غضب الوالد وشتمه الطفل وضربه إياه إلا العواقب الطبيعية لما جناه واقترفه؟»

فأقول: ليس قولك هذا بحق صريح، وإنما هو باطل مشوب بشيء من الحق، ولا أعارضك في أن غضب الوالد أو الأم عاقبة طبيعية لإساءة الطفل، وأن ما يحدث ذلك الغضب في نفس الطفل من لواذع المضض ولوادغ الندم هو وازع قوي للطفل، ثم أقول بعد ذلك: إن وعيد الآباء للأطفال وشتمهم لهم وضربهم إياهم ربما كان غير مستنكر في حالة واحدة، أعني بها حالة الآباء السيئي التدبير مع الأبناء الأشراس ذوي

العقوق والعصيان، وقد قدمنا أن نظام التربية كنظام الحكومة كلاهما يلائم طباع المحكومين، فالأطفال الفظاظ الأخلاق أبناء الآباء الفظاظ المعاملة لا ينقادون إلا بالوسائل الفظة، وخضوعهم لتلك الأحكام الفظة أعظم مرشح لهم للجهاد في معترك الحياة الفظة التي لا بد لهم من مكافحة أهوالها.

أما أهل الطبقة المهذبة فلن تجدهم يسلكون بأبنائهم ذوي اللين والدماثة، إلا كل خطة دمثة كفيلة بتهذيب الطفل وتأديبه.

ولقد آن أن نفسر للقارئ بالأمثلة ماذا نريد بقولنا: إن عقوبات الآباء يجب أن تكون طبيعية لا غير طبيعية، وسنصطلح على تسمية العقوبات غير الطبيعية بالعقوبات «الأجنبية».

من أشيع سيئات الأطفال وأعمها تشويههم رونق المنزل بتفريق لعباهم في أنحائه، فترى الطفل إذا مُنح لعبة مما يولع به الغلمان، أو أُهدي باقات من الأزهار أو ما يشبهها من الطرف، فشرع يبددها وينثرها حتى يملأ بها البيت، فشوَّش نظام غرفه وشوَّه وجوهها، لم يعاقب المجرم على ذلك بأكثر من التوبيخ واللوم مما لا يجدي نفعًا، ثم تعاني الأم أو إحدى بناقما أو الخادمة ما تعاني من لَمِّ ما تشعث من هذه الأشياء، وضم ما تفرق، فهذا العقاب ليس بطبيعي، بل الطبيعي أن يلزم الطفل إصلاح ما أفسد، فيُجبر على جمع ما نثر من أضغاث الريحان، أو تأليف ما فرق من آلات لهوه، حتى يكابد عناء ما جلبته إساءته، على أن تنظيم المتبدد هو ما يجب أن يعقب تبديد المنتظم تلك حقيقة لا ننفك نشاهدها ما حيينا،

وأمر لا نزال نجربه، فما أحق الطفل أن يتمرن عليه من مبدأ نشأته! ثم إذا أبى الطفل أن يصلح ما أفسد فوقعت الكلفة على بريء من جناية الطفل؛ كان العقاب الطبيعي أن يُحرم الغلام بعد من تناول تلك الأشياء والاستمتاع بها، فإذا تاقت نفسه إلى شيء منها فطلبه فقوبل بالرد والمنع؛ شعر عند ذلك بألم شديد فاتك. وحسبك بما يجد الإنسان من العذاب إذا حرمت شهوته مبتغاها، وحجزت صاديتها عن المنهل العذب، وهي أظمأ ما تكون، فهل بعد ذلك تأديب للمسيء؟ كلا. ثم يتعلم الطفل من ذلك أنه إنما تكسب الملاذ بالعمل والكدح. وهاك مثلًا آخر:

طالما سمعنا بعض الأمهات وهي توبخ ابنةً لها لتوانيها عن موافاة أتراب لها ينتظرنها بفناء البيت، حتى يذهبن جميعًا للنزهة في بعض الأطراف، وهكذا يغلب السهو على مثل هذه الفتاة، فلا تذكر لبس ثيابها حتى ينتهي أترابها من ذلك ويجتمعن للمسير؛ عند ذلك تلعن الأم ابنتها، ويبلغ منها الغضب مبلغه، ولا يخطر ببالها (بل ربما خطر الفكر فرفضته) أن تترك الفتاة تعاني شر ما اكتسبته يدها، ونحن نعلم أن التباطؤ يستوجب فقد فائدة كان يحرزها عدمه، فتارة يفقد المتأخر صفوة ما يباع في الأسواق من الأمتعة، وتارة يفقد القطار فيتجرَّع بذلك غصة أليمة، فإنما يحذر المرء الإبطاء في حاجاته، خشية أن يفقد بسببه فائدة أو فرصة، فلِم لا يؤدب الطفل المتراخي في شئونه بالحرمان؟ فيذوق مرارة التواني، فيحرص في مستقبله على إنجاز كلما يتعاطى من أمره، ولِم لا تقضي الأم وقد أحفظها تباطؤ ابنتها بحرمانها مصاحبة أترابها إلى حيث يلهون

وينعمن؟ وفي ذلك مزدجر ومرتدع لن تراها في الشتم واللعن اللذين يكسبان الشعور جمودًا وصلابة وصممًا عن كل ناطق بخير وهاتف برشد.

وإليك مثالًا ثالثًا: إذا أتلف أو أضاع الطفل متاعًا له لقلة اهتمام به، كان العقاب الطبيعي له أن يذوق حسرة الفقد، كذلك تجزي الطبيعة من الرجال والنساء من جرَّت غفلته ضياع شيء من حاجته، ولا نقصد بالمثال الذي ذكرناه إلى أحوال صغار الأطفال، إذ يتلفون لعباهم لكي يعلموا كنه اللعبة وأجزاءها، وهي غريزة في الإنسان إذا نظر شيئًا لم يكن رآه من قبل؛ تولدت فيه رغبة شديدة إلى فهم حقيقته، فيحتال لذلك، ولا يقر قراره حتى يصل علمه إلى ما يستريح إليه. وإنما نقصد إلى حالات كبار الأطفال الذين يعلمون كنه أشيائهم وفوائدها، فإذا كان إهمال أمثال هؤلاء الأطفال داعيًا إلى تلف متاع، أو فقد آلة؛ فليس من الحكمة والصواب أن يبعث الوالد حنوه ورحمته على إعاضة غلامه بدل ما فقد بعد التوبيخ والشتم، فإن هذا عين الخطأ والخرق، وإنما العدل والقصد أن لا يعاض المذنب من مفقوده بدلًا، حتى يألم لوعة الفَقد والحرمان، فيكون في مستقبل أيامه أضن بأمتعته وأشد محافظة عليها.

فهذه أمثلة ذكرناها وتوخينا فيها البساطة؛ لنبين للقارئ الفرق بين العقوبات الطبيعية والأجنبية. وقبل أن نعرض العويص الصعب من الأمثلة، نرى أن نظهر ما لهذه العقوبات الطبيعية على غيرها من الفضائل.

فمن فضل هذه الخطة أنها تُفطن الغلام إلى إدراك الأسباب والنتائج، فإذا لزمها عاد ذلك الإدراك قويًّا كاملًا. وخير للمرء أن يفهم العواقب عن خبرة من أن لا يزال يحذرها من مؤدِّبه، والطفل المفرط في أمره يستفيد مع ما يجنيه من سوء عاقبة التفريط حنكة، كالتي يكتسبها الكبير من التجربة، لا كالطفل الذي إن جنى جناية لم يؤتَ من الجزاء ما يريه سوء العاقبة، فإذا كبر لقيت به صروف الزمن غرًّا مغفلًا واهن الحيلة، فإذا اعتاد الغلام أن ينتظر من سخط المؤدب عقاب جنايته، كاد يعتقد أنه لا عقوبة على الذنوب إلا سخط المؤدِّب، فإذا زالت عنه مراقبة المؤدِّب فرفع عنه ذلك السخط؛ ظنَّ في ارتفاعه زوال مغبات الآثام، فأقدم على الذنوب إقدام الآمن وخامة العاقبة، فوقع في كل ضيق وكربة.

قال خبير بضرر هذه الخطة: «رأينا شبابًا أساء المربون تأديبهم غلمانًا فلم يبصروهم العواقب، فنشئوا أغرارًا حمقى لا تكف جورهم حدود، ولا تدعم عملهم قواعد، أهمل رياضتهم المؤدِّبون صغارًا، فراضتهم الخطوب كبارًا، فمنهم من أذعن وانقاد، ومنهم من جمح فأصبح حرب الأمن والسلام وآفة البشر.»

ومن فضل الخطة أيضًا أنها خطة عدل صراح، لا يسع الغلام المذنب إلا اعترافه بما تجري عليه من سنن القصد ومنهاج الحمق، ومن لقي من الجزاء نتيجة إساءته، كان أحرى أن لا يعد نفسه مظلومًا من الذي يقع عليه العقاب الأجنبي، فانظر إلى الوليد الذي لا يبرح يتلف ثيابه غير مكترث، فهو لا يألو تلويثًا لها وتمزيقًا، أتراه إذا كافأه الوالد

على ذلك بالضرب أو الحبس لا يعد نفسه مضيمًا مهضومًا، ثم هو إلى أن يبيت يبكي شجوه ويندب مصابه أقرب منه إلى التفكير في التوبة وعقد النية على الإنابة، ولكن لو أمر المجرم أن يصلح ما أفسد بقدر إمكانه، فينظف ما لوَّث ويرمم ما مزق، فإنه يشعر بعدل الجزاء، ويرى ارتباط النتيجة بالسبب، ثم إذا لزم المؤدِّب مع غلامه تلك السُّنة، لا يغادرها قيد إصبع، فنال المذنب شرَّ عمله، ألا تراه يصبح أشد اتقاءً للذنوب، وأكثر تبصرًا في العواقب، وأخلق أن لا يحسب نفسه مظلومًا.

ومن فضل الخطة أيضًا أنها تحمي الآخذ والمأخوذ بها من أن يملك أيهما الغضب، فهي خطة بريئة الساحل من بوادر الجهل وفوارط الحنق؛ لأن الآخذ بها من مؤدب لا يكاد يغضب لجناية الغلام حتى يسكن من غضبه أنه لا بأس عليه مما جنى الغلام، وأن المذنب ملزم أن يصلح ما أفسد، وكذلك الطفل لا ينال من الألم والعذاب بإصلاح الفاسد ما يحدثه الضرب والحبس، ولن ترى أحمق من المؤدِّب الذي يعد كل جرم يأتيه الغلام إساءة لشخصه، فيوقع نفسه بذلك في عناء دائم، يزيده ما يتولاه بنفسه من إصلاح ما أفسد الطفل.

وكذلك لا يحنق الطفل على والده إذا علم أن العقاب لم يحدث منه مباشرة، بل رأى أن الوالد ما زاد على أن كان منفذًا لعقاب الطبيعة، ولكنه يحنق على والده ويمقته إذا وقع منه العقاب مباشرة بالضرب أو الحبس. وليعلم القارئ أن الخطة أكفل بالنجاح؛ لما فيها من المحاسنة والملاينة، ولا يزال في الأمثال السائرة أن الفلاح موكل بالملاطفة،

والفشل مقرون بالمخاشنة، ولم يرَ أمر أخذ فيه بالعنف والغلظة، فلم يعُق ذلك من تمامه، على أن أفسد ما يكون العنف والغلظة إذا وقعا بين الوالد وولده؛ لما في ذلك من إضعاف ما بينهما من صلة الحنان الذي لا يتم النفوذ إلا به. ومن علم أن للطبيعة قانونًا يدعى اصطحاب الأفكار، ومعناه اقتران الأمور المتناسبة في ذهن الإنسان؛ أيقن أن البغض في نفس المرء مقرون أبدًا بكل شيء يحدث أذًى وألًما، وعلى قدر الألم يكون اضمحلال الألفة، حتى تذهب وتخلفها البغضة والنفرة، فإذا دام على الولد عذاب الوالد، محا أثر المودة من صدر الابن، وأقام على طللها بيتًا للضغينة. وكذلك إذا رأى الوالد من غلامه كثرة السخط والإنكار، وتبين في وجهه طول العبوس والتقطيب؛ نزع من قلبه الحنان والعطف حتى يستحكم الجفاء والكره بين الطرفين.

وخلاصة القول أن لخطة الجزاء الطبيعي على غيرها أفضال؛ أولها: ما يستفيد الطفل بها من الحنكة؛ لفرضها عليه التبصر في العواقب، فيميز بذلك بين النافع والضار. ثانيها: أن الغلام إذا رأى أنه لم ينَل من العقاب إلا كسب يده، كان جديرًا أن يبصر عدل الجزاء. ثالثها: أنه إذا أقر بعدل العقوبة، وأنها من فعل الطبيعة، لا من عمل إنسان، هانت عليه، فلم يغضب لها غضبه لو كانت من صنع بشر. وكذلك الوالد إذا ترك الطبيعة تجري في عقاب الغلام مجراها، كان ذلك أحرى أن لا يوغر صدره ويهيج غيظه. رابعها: أنه إذا سكنت عواصف الغضب بين الطرفين، خمدت في الجوانح نيران البغضاء، واطمأنت القلوب وائتلفت.

فإذا سأل سائل فقال: لا ننكر صواب هذه الخطة في الذنوب الصغيرة، فإذا أقدم الغلام على الكبائر كالسرقة والغش والظلم، فماذا نصنع؟ قلت: قبل الإجابة عن هذا السؤال أذكر للسائل بعض أمثلة:

كان لنا صاحب يعيش في بيت أخت له، وقد تعهد بتربية ابن لها وابنة، وكان لا يحمله على ذلك إلا الحنان وصلة الرحم، فأصبح الطفلان تلميذيه داخل المنزل، رفيقيه خارجه، فكانا يصحبانه في غدواته وروحاته، فيتلبثون جميعًا على المعاهد، ويتلومون على منابت الخضر والزهور، ثم يقبلون على أديم الأرض يفحصون الثرى عن جذور النبات فيستخرجونها، ثم يقبل الطفلان على خالهما فيوسعانه أسئلة عن خواص كل صنف من النبات، مما يدل على فرط ابتهاجهما بما يباشران، وفضل عجبهما مما يبصران، فلا يألو الخال ريًّا لغلة استغرابهما، وإشباعًا لسغب حيرتهما، وناهيك بما في ذلك من السرور والفائدة.

فلا جرم إذا أصبح الطفلان يجدان في خالهما مستماح لذة لا ينفد، ومستقى منفعة لا ينزح، وقصارى القول: أن الخال أفضى من نفسي الطفلين إلى منزلة لم ينلها أب ولا أم. فلما سألناه كيف بلغ من الوليدين ذاك المبلغ؟ قال: إنما أدركت ذلك بأمور أنا مكتفٍ بتفصيل أحدها الآن، فاعلموا – رعاكم الله – بينما نحن سامرون بالدار ذات ليلة، وقد احتجت إلى شيء لي كائن بإحدى زوايا المنزل، فطلبت إلى ابن أختي أن يذهب ليحضره، إذا به قد بلغ من فرط إصغائه إلى قصة تلقيها عليه عجوز من معارف أسرته، أنه أهمل شأني وأنعم إقباله على العجوز، فلم

أكرر عليه الطلب، ولم أغضب، بل لم يحدث بي أدنى تغير، ثم قمت على هينة مني، فمضيت في حاجتي، وعدت بها، فلما فرغت العجوز من قصتها وقامت، انقلب إليَّ الطفل يطلب ما عندي من الفاكهة والحديث، فأعرضت عنه ولاقيته بانقباض وجفوة، فشق عليه ذلك، ولحقته له لوعة وكرب، وذهب لمكان نومه حزينًا نادمًا، فلما أصبحت سمعت وقع أقدام خارج حجرتي، ثم طرق الباب، ففتحت وإذا بالغلام يحمل طستًا فيه ماء سخن فوضعه بين يدي، ثم أخذ يتلفت ليرى ماذا بقي عليه أن يصنع لأجلي، وقال بعد لحظة: «أين حذاؤك يا خالي؟ أظنه في ساحة المترل.» ثم خرج مسرعًا فعاد به على عجل.

وبأمثال هذا الفعل أمكنني أن أجعل له من الندم ولذع الضمير أبلغ مربٍّ وأنفذ مؤدِّب، حتى قويت إرادة الغلام، وعاد غلَّابًا على أهوائه قمَّاعًا لشهواته.

وقد أصبح هذا الخال اليوم أبًا لذرية لا تعدو الحقيقة إذا قلت إنهم أسعد خلق الله لرفق أبيهم بهم وحسن سياسته لهم، فهم يجدون له من برحاء الشوق وجدان العاشق بالحبيب، وينتظرون عودته انتظار المحب رجع الرسول، فإذا رأيتهم ضحوة وقد تركهم لعمله رأيت ذوي لهف يكثرون التلفت إلى البكرة، وإذا أبصرتهم عصرًا وقد دنت أوبة أبيهم أبصرت ذوي ولع يتطلعون إلى الأصيل. ثم هم يشتاقون الأحد لخلو أبيهم يومئذ من العمل، فترى الوالد يقود أولئك البنين بالكلمة فيستحثهم باللفظة اللينة ويكبحهم بالقولة الخشنة، فإذا بلغه عند عودته

أن أحدهم قد أساء أخًا له، لم يعد أن يتجهمه ويعرض عنه، فيجد الطفل في ذلك من الألم ما لم يكن يحدثه الضرب، فيبكي طويلًا. ويكون من تأثير هذه السياسة أن الطفل إذا غاب عنه أبوه لا يزال يخشى سخطه، فيتجنب ما يسخطه، حتى لقد يبلغ من بعضهم الحرص على طاعة الوالد في غيابه، أنه لا ينفك يسأل أمه هل وقع منه ذنب يغير قلب أبيه، ولقد حدث منذ أيام أن أحد هؤلاء البنين دفعه فرط المرح في غياب أمه إلى قص خصلة من شعر أخيه، وجرح ذراعه بموسي، فلما سمع أبوه بذلك تجافى عنه ليلته وصبيحتها، فبلغ من تأثر الغلام لذلك الجفاء أنه تضرع إلى والدته. وقد همت ذات يوم بالخروج، فطلب إليها البقاء مخافة أن يجرئه غيابها على إتيان ما يسخط والده.

ذكرنا ذلك المثال لنبين للقارئ كيف ينبغي أن تكون العلاقة بين الوالد والولد؛ لما لها من عظم الشأن في علاج ما عساه يبدو في الوليد من منكر الخبائث، على أنه يجدر بنا قبل تناول هذا المبحث أن نظهر للقارئ كيف أن مسالمة الصبي ومياسرته قد يفضيان إلى توليد الصحبة والصداقة بينه وبين أبيه.

لا يرى الصبية في الأمهات والآباء إلا أناسًا جمعوا لهم بين العداوة والصداقة؛ والصبية يعتقدون ذلك لما تشهد به دلائل الأحوال، ثم لا يتحولون عن اعتقادهم، وكيف وهم أبدًا بين ملاطفة من الوالدين ومغالظة، وتدليل وتبكيت، ولين وعنف، ومساعفة ومكابرة، فيصبح الصبية لذلك مهبطًا لمتباين الآراء ومثوى لمتضارب العقائد، فترى الأم إذا

قالت لابنها إنها أخص أصدقائه؛ اكتفت بالقول، وفرضت على الصبي تصديقه إياها، وباءت باعتقادها ذلك التصديق في الطفل. ويفهم الوليد من أمثال قولها: «إني أعلم منك بصالحك.» وقولها: «أنت قاصر عن إدراكها اليوم ولعلك ستشكرني غدًا.» وقولها: «كل ذلك لمنفعتك.» يفهم الوليد من أمثال هذه الألفاظ أن أمه أحرص الناس على نجاحه، ثم يجد من فعلها ما يكذب تلك الأقوال، ولما كان الوليد يقصر ذهنه عن إدراك ما عساه، يكون من حسن عواقب قسوة الأم، ولكنه يدرك بحسه آلام تلك القسوة، كان جديرًا أن يداخله الشك فيما تدعيه الأم من الاهتمام بمصالحه، والسعي في سبيل سعادته، وكان الواجب على الأمهات ألا يغفلن عن ذلك، ولا ينتظرن من الطفل اعتقادًا غير ما ذكرنا، وكيف ولو أصبحت إحداهن وسط أترابها بحالة طفلها، فلقيت من أولئك الأتراب نهرًا وعذلًا ولطمًا ودفعًا، لما عبأت وتلك حالها بما يعدها المؤدِّبات من حسن المآل وهناء العاقبة.

ولننظر الآن صواب الخطة التي نوصي بها، وما تنتجه من حسن العاقبة، وتلك الخطة هي أن تحذر الأم جعل نفسها آلة عذاب للطفل، بل تتوخى أن جعل نفسها خليلًا حميمًا له، بأن لا تزال تحذره الوقوع في الضرر، ولنضرب لذلك مثلًا: أن طفلًا حمله فرط الولوع باكتشاف سرائر الأشياء أن يأخذ قطعة ورق ويحرقها في ضرام الشمعة ليقف على كنه هذا العمل، فترى الأم التي لم تتعود فحص الأمور كما هو شأن معظم النساء، تسرع باختطاف الورقة من الغلام وتنهاه عن العودة إلى مثل هذا الفعل. أما إذا كان الله قد منَّ عليه بأم راجحة العقل تبصر في

فعل الغلام شغفًا باستطلاع الحقائق، وتعلم ما يكون في منعها الغلام قضاء وطره من الضرر، فتقول في نفسها: إن في منعي الغلام حيلولة دون ما كان يفيده من تجربة، وقد يمكنني إنقاذ الطفل من النار، ولكن ماذا يفيد هذا وماذا يؤمننا أنه لا يعود إلى مثل هذا الفعل مرة ثانية فيحرق نفسه، حيث لا منقذ له فلا آمن عليه حتى يذوق ألم النار فيخافها، ثم لا يخفى ما في منع الغلام من قتل ما عسى أن يكونه فيه من روح التأمل والاستطلاع، على أنه لا خوف عليه ما دمت معه، ولست ناسية ما يداخل قلبه من بغضي إذا منعته؛ لأنه لا يشعر بالألم الذي أنقذته منه، ولكنه يشعر بالألم الذي أحدثه به، وهو عكس أمله وردع رغبته، فلا جرم أن يحرج صدره عليَّ، وما عليَّ إلا تحذيره وتركه، ثم إنقاذه من جسيم الأذى، ثم تعقب استنتاجها هذا بأن تنادي بطفلها أن ارجع عما أنت فيه، فإذا أبى كما هو مرجح كانت عاقبة هذا الإباء جمة المنافع، فأول فوائدها؛ أنها تفيد الطفل تجربة تكون أكفل الأشياء بسلامته، وثانيها أنها تُفهم الطفل أن تحذير أمه إياه لم يكن إلا لفرط إشفاقها عليه وحرصها على مصلحته، فتزيد ثقته بها وحبه إياها.

على أنه يجب منع الطفل قطعيًّا إذا كان فيما يحاوله خطر كبير، كإتلاف عضو من أعضائه، أو نحو ذلك، أما فيما عدا ذلك فيجب أن تتبع خطة التحذير والنصح، لا خطة المحافظة والاحتياط، ولا تخلو هذه الخطة من إحداث محبة بين الوالد والولد أقوى وأشد مما هو كائن الآن بين معظم الآباء وأبنائهم.

وإذ قد بينا الآن ما تولده خطة العقاب الطبيعي من حسن الألفة بين الوالد والولد، فلنعد الآن إلى السؤال السابق وهو: كيف تسلك هذه الخطة في الذنوب الكبيرة؟ فاعلم بادئ بدء أن هذه الذنوب الكبيرة أنزر وقوعًا وأصغر خطرًا مع الخطة التي نحن بصددها منها مع خطة العقاب الأجنبي، فإن سوء الخلق في الطفل الذي هو أصل الجرائم، إنما هو نتيجة تهييج غضب الطفل وإثارة بغضه بالعقوبات غير الطبيعية التي يعتدها الطفل ظلمًا وعدوانًا، فإن النفور والوحشة اللتين يجلبهما تواتر العقاب الأجنبي على الطفل، يضعفان رأفته ويغلظان كبده، ولما كانت الرأفة عقالًا للسيئات، كان في زوال الرأفة انطلاق هذه السيئات بالشر والأذى على كل من قدر عليه الطفل. ولا عجب أن ترى الوليد الذي تلك حاله يكثر إيذاء إخوته وأقاربه، فإنما يحمله على ذلك أمور اضطرارية، منها التقليد الذي هو من غرائز النفس، ومنها أنه مغيظ محنق وغر الصدر يتلهف للانتقام لنفسه، ولما كان لا يحدِّث نفسه بالانتقام من ظالمه، أصبح لا يستريح إلا أن يوقع انتقامه بشخص آخر، فهو لا يزال يطلب العلل لعشرائه، حتى يلصق بأحدهم علة بحق أو باطل، ثم ينفث على ذلك المتهم ما أوغر صدره من سم الظلم والجور، فينفحه نفحة الأفعوان الصل.

ولو عومل الطفل بالرفق واللين والعقاب الطبيعي، لقام الارتياح والطمأنينة في صدره مقام القلق والغيظ، فكان أرفق بعشرائه، وكذلك الذنوب التي هي أخطر وأكبر مثل السرقة والكذب، لا تروج مع خطة العقاب الطبيعي، وقد نرى أن النفور العائلي هو مصدر عظيم لهذه الجرائم، فمن أوضح القوانين الإنسانية أن الشخص الذي يُحرم الملاذ

الطيبة يحرص على الملاذ الخبيثة، فمن فقَد الملاذ الودادية طلب الملاذ الذاتية؛ ولذلك كان تمتع الأطفال بمناعم المودة الأبوية يصرفهم عن التماس اللذات في مناديح الغش والدنايا.

فإذا لم يكن في حسن معاملة الآباء زاجر عن اقتراف الكبائر كالسرقة والكذب كما هو مشاهد أحيانًا؛ كانت خطة العقاب الطبيعي هي خير رادع وقادع، فانظر بماذا تقضي العقوبة الطبيعية على السارق مثلًا، تقضي عليه بردِّ المسروق إذا كان لا يزال لديه، وبتقديم عوضه إذا لم يوجد عنده. فإذا كان السارق هو الطفل لزمه أن يرد ما سرقه، أو ينقص من راتبه ثمن المسروق.

وفي ذلك تنغيص له يزيده غضب الوالد عليه، فأما أن يُظهر الوالد غضبه بضرب الغلام وشتمه كما هو المعتاد في أصغر من هذه الجريمة؛ فذلك كما أسلفنا وبيل الغب وخيم العاقبة، فإن فيه اقتلاعًا لجذور المودة من أفئدة الأبناء، حتى يزهدوا في آبائهم، ومتى زهد الابن في أبيه، أصبح لا يعبأ بغضبه، إلا لما يصحب ذاك الغضب من الأذى، فإذا وقع ذلك الأذى لم يحفل الطفل رضي أبوه أم سخط.

ومتى بلغ الطفل هذه الحال، هان عليه غضب أبيه، بل ربما وجد في غضب أبيه روحًا على كبده وبردًا في حشاه، فكان تمنيه هذا الغضب هو الباعث له على ارتكاب الجريمة، وما ذاك بغريب؛ لأن الغلام يكره أباه، وغضب من نكرهه سرور لنا، أما إذا صفا قلب الغلام لأبيه وصحت له مودته، عد غضبه بلوى يطول لها كمده وندمه، فلا يقدم

على الجرم إشفاقًا على أبيه من لوافح الغيظ، وصونًا له من لواسع الحنق، فإذا أقدم مرة امتنع من العودة.

فانظر الفرق بين الخطتين، تجد أن ندم الطفل على ما فقد من رضى والده في أفضل الخطتين يقوم مقام العقوبة البدنية في أردئهما، وبينما يكون في أسوأ الخطتين إثارة خوف الطفل وبغضه، ترى أن أحسنهما تبعث أسف الغلام، وحسرته على ما جنى، وتحرك رغبته في إصلاح ما بينه وبين أبيه، وهكذا تكون خطة العقاب الطبيعي صالحة سواء في الصغائر والكبائر، ومليئة بكف الجرائم، لا بل باقتلاع جذورها من نفس الطفل.

والحق يقال: إن الغلظة مجلبة الغلظة، والرقة مدعاة الرقة، ومن عومل بالقسوة أوشك أن يكون قاسيًا، ومن عومل بالرحمة فلا يعدو أن يصبح رحيمًا، والاستبداد العنيف سواء كان في حكومة المنزل أو حكومة البلاد، جدير أن يدعو إلى ارتكاب الجرائم، بينما يكون في الملاطفة والملاينة حسم الخلاف وإرضاء القلوب حتى يؤمن الإقدام على الآثام.

ونختم المقال بسرد عدة مواعظ نصوغها للإيجاز على هيئة أوامر فنقول: اقنع في تربية أخلاق الطفل بالسياسة الرفيقة والخطة الوسطى، ولا تولع بالجهد العنيف والمذهب الأسمى، واعلم أن المرتبة العالية في معارج الأخلاق لا تبلغ إلا بالأناة والرفق، فإنك إذا علمت ذلك كنت مليًّا أن لا يحرج صدرك ما لا يزال يبدو لك من عيوب الوليد، وكنت قمينًا أن تقل من وعيدك، وتلين من قسوتك عليه، مما يوغر صدره

عليك، ويغذو ضغينته لك، فاحفظ ذلك واجتنبه ما استطعت، واعلم أن من أنجع الوسائل في تهذيب الطفل أن تعدل به عن طرق الاستبداد الذي يُحدث في النفوس الطيعة خشوع الذلة، وفي الأبية شغب المغالطة، ثم لا تنسَ ما يقتضيه إيقاع العقاب الطبيعي من تسكين غضب المؤدِّب.

ولقد يسوءنا أن ما يأتيه معظم الآباء من تأديب الغلام، إنما هو إلقاء غضبهم على الأطفال بأي صورة يخرج فيها ذلك الغضب، فاللطم والدفع والشتم الذي يفيضه المؤدِّب على غلامه إنما هي دلائل غيظه، وأحق بأن تكون من وحي الاغتياظ، لا من رغبة في إصلاح الطفل، فإذا تأنى المؤدِّب بعد وقوع الذنب برهة قدَّر أثناءها العقاب الطبيعي ووزنه، كان له من تلك البرهة مسكِّن لغضبه، فضبط نفسه، وملك زمامها، فسكنت ريح جهله، ووقع طائر شره.

ثم احترس أن يبلغ بك الوقار وقلة التأثر لأفعال الوليد مبلغًا تكون معه كالآلة الصماء، واعلم أن في ظهور الفرح والغم عليك في حالتي إحسان الغلام وإساءته حاثًّا له على الخير وقادعًا عن الشر. وما كنا لنحذر المؤدِّب وضوح دلائل السرور والحزن لما يأتيه غلامه، وإنما نحذره سورة الغضب وثورة الغيظ، وما تستدعيان من العقاب المفسد، لا ترج لدى الطفل حظًّا وافرًا من البر وكرم الطباع، فإن الناس مهما بلغوا من التمدن، فإنهم نسل أمم متوحشة، ثم لا بد أن يشبه ابن آدم في أصغر سنه أسلافه المتوحشين، فتنم طباعه عن أخلاقهم، كما تشبه صورة وجهه خلق أولئك السلف، فيكون مفرطح الأنف كبير الشفتين بعيد ما بين

العينين إلى غير ذلك، وهذا سبب ما نبصر للأطفال من شدة الميل إلى الظلم والسرقة والكذب. ومن العجب أن هذه الخبائث إذا فقدت من المؤدِّبين من يقمعها، فإنها لا تلبث أن تتأثر بتغير صورة الوجه، وأن ما يُنسب إلى الأطفال من البراءة أمر صحيح إذا قصدت إلى براءتهم من العلم بفنون الشر، لكنه خطأ إذا قصدت إلى براءتهم من غرائز السوء، وأصدق شاهد على ذلك أن الأطفال إذا تُركوا في إحدى المدارس بلا مراقب، كانوا أقسى على بعضهم من الكبار، وكلما صغرت سنهم زادت قسوتهم.

وليس من الصواب أن يطمح بالطفل إلى أرقى درجات الأخلاق، كلا، بل ليس من الصواب أن يغالي المؤدِّبون كل المغالاة في حث الوليد على الفضائل، فإنه ليس من أحد إلا ويعلم ما يعقب النبوغ العقلي في الأطفال من النقص، فليعلم الناس أيضًا أن نبوغ الوليد في الفضيلة معقب أيضًا بنقص وضعف، فإن القوى الأخلاقية العالية في الإنسان دقيقة التركيب؛ ولذلك كانت بطيئة التكون، لهذا السبب أصبح إسراع المؤدِّبين في إكمال هذه القوى يستدعي بعض التعويق لنمائها، فلا تبلغ حقها في القدر؛ ولذلك ترى الفتيان الذين كانوا في طفولتهم أمثلة البر والكرم قد عرض لأخلاقهم على تقدم السن شيء من السوء والشر، حتى أنزلهم من الأخلاق منزلة لا ترضي، كما أن الرجال الذين تراهم أمثلة الفضل لم يكونوا في طفولتهم بمكان من المكارم.

أقلل من أوامرك للغلام، فلا تلجأ إلى الأمر حتى تُجبر عليه، فإنك إن أمرت فعصيت كان عقابك للطفل أجدر بأن يدعى انتقامًا؛ لما نالك به

من إساءة المعصية، من أن يكون وسيلة إلى تهذيبه، ومن ذا الذي سمع أحد الآباء وقد طغا غضبه على وليده لعصيان أوامره وهو يصيح بالطفل: «كيف جسرت على معصيتي؟ ستعلم الآن من منا أشد وأغلب فيمتاز الحاكم من المحكوم.» أقول: من ذا الذي سمع أمثال هذه الألفاظ من والد لولده، فلم يرَ فيها ذلك العتو والطغيان الذي يكون من السلطان المستبد الجبار لمن تمرد عليه من رعيته، وكان أولى بالمؤدِّب الصالح أن يكون في رفقه بالغلام أشبه بالقاضي المصلِح منه بالملك المفسد، فيؤثر اجتناب القهر على الأخذ به، فإذا دعتك ضرورة إلى الأمر فأمرت بشيء، فاطلب إلى غلامك إجابته وتشدد في ذلك، ولا يغلبنك عليه غالب، ولا يستنزلنك عنه مستنزِل، وإذ وجب عليك هذا، لزمك أن تتدبر ما تقدم عليه من أمرك الغلام، فتزنه وتتبصر في عواقبه، وتنظر هل تستطيع الثبات على عزمك، فإذا فعلت ذلك كله، فانبذ إلى وليدك الأمر، وألزمه بتنفيذه مهما كلفك ذلك من الضرر، وليكن ما يصيب الغلام في حالة العصيان من عقابك مثل الجزاء الطبيعي لا مناص منه، ولا راد لنازله. فليعلم الطفل عن محتوم جزائك أنه في لزومه أشبه بما يجد من حر الجمر إذا لمسه، فكما أنه يثق من الجمر بالألم إذا مسه؛ يثق كذلك بعقوبتك إذا خالفك، فيحترم قوانينك كما يحترم أحكام الطبيعة. واعلم أن من أخطر سقطات التربية عدم الثبات على رأي؛ لما يسبب ذلك من زيادة الجرائم، وهي حال لا تزال تشاهَد في البلاد التي لا يُنهج فيها قانون محدد مضروب؛ ولذلك كان أفسد المؤدِّبين وأضرهم من لا يكاد يرى الرأي حتى ينبذه، أو يعزم العزم حتى يتركه، فتراه أبدًا يتهدد ولا يفعل،

ويعاقب على الذنب بعينه؛ طورًا بالعنف وتارة باللين، كما توحي إليه الأهواء القلقة الخفاقة، فما أخلق ذلك الاضطراب والتقلب أن يُسقطا المؤدِّب في عين وليده، ويغريا الغلام بالإقدام على الإثم؛ لما يطمع فيه عند ذلك من خفة العقوبة أو عدمها، كل ذلك محدث فسادًا في الخلق، هيهات أن ينجع في إصلاحه طول المعالجة بالتجارب، وإن خطة استبداد في التربية يلزمها المؤدِّب فلا يحيد عنها شعرة؛ لخير من خطة رفق لا تلزم. وقصارى القول: أنه يجب على المؤدِّب أن يجتنب العنف جهده، فإذا وجد أن لا بد من العنف والاستبداد فليستبد.

واعلم أن القصد من التربية أن تجعل من غلامك فتى يحكم نفسه لا آلة يتحكم فيها الغير؛ لذلك وجب عليك أن لا تزال تحذف من سلطتك عليه الجزء بعد الجزء، فتبدله من تلك الأجزاء المحذوفة رأيًا وحزمًا في ذهنه يدبر بهما نفسه، غير أنه يجب استعمال السلطة المطلقة مع الطفل إذا كان من الصغر بحيث لا يميز بين النافع والضار، فإذا شبَّ وترعرع؛ فابذل جهدك في تبصيره العواقب، ثم اعمل في التخلي من تدبيرك إياه تدريجًا، واكلًا ما تتركه من أمره إلى الطبيعة، فإذا سلكت بوليدك هذا المذهب فبلغ رشده؛ فأخلق به أن تراه فتًى قد عجم الدهر عُوده وحلب أشطره، أما إذا عوَّدت غلامك الطاعة العمياء لإرادتك، فلا ترجُ به إذا كبر ورفعت عنه سلطتك إلا غرًّا طائش اللبِّ خوار القناة، لا يستقيم إلا أن تقوده كما يُقاد البعير.

ثم لا يحزنك ما قد تراه للطفل من الاستبداد بالرأي، فإنه نتيجة ما منحَته الأعصر الحديثة للطفل من الحرية إزاء ذلك القهر الذي كانت

تذل له النفوس في القرون السالفة، واعلم أن الطفل الإنكليزي الحرَّ سيكون أبا الرجل الإنكليزي الحر، ولولا الأول ما كان الثاني. وقد قالت أساتذة الألمان: إن سياسة عشرة من صبية الألمان لأسهل علينا من تدبير صبي إنكليزي؛ لما لذاك الأخير من شدة الشكيمة وطماح العنان. أفيرضى الإنكليز أن تصبح أطفالهم أسلس عنانًا وألين شكيمة، فإذا كبروا رأيت لهم خشوع الألمان وضرعهم ورقهم السياسي، أم يود الإنكليز أن يزيدوا طفلهم حرية فيعود رجلًا أبيَّ الضيم حميَّ الأنف؟

ثم اعلم أن التربية الصحيحة عمل شاق عويص المطلب، بل ربما كان أوعر الأمور مسلكًا، على أنه قد يقوم بالتربية أدنى العالم وأجهلهم، فيحاولونها بالضرب والسبِّ اللذين ربما تأتيهما الكلاب في زجر صغارهنَّ، أما إذا أردت التربية الصحيحة فالتمسها في جملة وسائل كالاطلاع على كتب التربية وأعمال الحذق في تدبير غلامك، وتوخي الرفق في سياسته، وتحري الصبر، وتحدي الحلم، واللين في معاملته. فيجب عليك أن تُعمل الفكر في تمييز ما يأتيه الطفل عن لؤم وما هو مدفوع على فعله بطبيعته.

ثم ينبغي عليك أن تعامل كل طفل بحسب طبعه، ثم تغير في معاملتك متى آنست في طبع الغلام تغيرًا وانتقالًا إلى طور جديد، ثم يجب عليك مع ذلك أن تلتفت إلى نفسك، فتنزهها عن العناد والاستبداد وحب السلطة. بلى، إنه ينبغي لك أن تقرن إلى تأديب غلامك تأديب نفسك، فإذا فعلت ذلك عادت مساعيك بالنفع لك ولغلامك.

التربية البدنية

لشدِّ ما يهتم أبناء الريف في هذه البلاد (إنكلترا) بشأن حيواناتهم من ماشية وطير وكلاب، حتى لا يكاد بعضهم يقابل البعض إلا ويتفاوضون في أمر تربية هذه الحيوانات وإكثار عددها والوسائط الكافلة لذلك، بل يشارك الفلاحين في ذلك الاهتمام سكان المدن، فلا يكاد مجتمع لهم يخلو من المحاورة في هذا الشأن.

وعلى عناية أهل هذه البلاد بمصالح حيواناتهم، فإنهم أشد ما يكونون إهمالًا لمراعاة شئون أبنائهم الصحية؛ فمتى وجدنا أحدهم وقد تفقد إصطبله وحظيرة ماشيته، ثنى بزيارة غرف أولاده فتفقدها واختبر مآكلهم ومشاربهم ومقدار ما يدخل الغرف من الهواء، وسأل عن مواعيد الأكل.

إن أحدنا ليدخل مكتبة المزارع فيبصر على النضد من الكتب ما هو خاص بتربية الحيوانات وإنماء الغرس وقواعد القنص، مما يقرأ المزارع، فيكون عالمًا بمحتوياتها، فما منهم إلا يعلم خواص هذا العلف أو ذاك في تسمين الحيوان والنسبة بين فوائد التبن والعشب والخطر الناشئ عن الاسترسال في رعي الكلأ. ولكن أي هؤلاء المزارعين يقرأ ما يختص بتربية الأبناء؟ أيهم يدري ما يحتاج الطفل إليه من الأغذية التي هي أفيد له وأكفل بصلاح جسمه وحفظ صحته؟ ربما احتج لهؤلاء الفلاحين مَن قال: «إن أشغالهم تفرض عليهم العناية بأمر حيواناتهم إلى حد يصعب معه

الالتفات إلى أمور أبنائهم البدنية.» فأقول: ليس الأمر كما تزعم، ولو كانت أشغال الزراعة هي السبب في ترجيح الفلاحين مصالح حيواناتهم على مصالح أبنائهم، لكان سكان المدن الفارغون من هذه الأشغال براء من ذلك العيب، على أنهم بعد موسومون به؛ فقد لا نجد أحدًا من سكان المدن إلا ويعلم أن تسخير الفرس عقب الغذاء مضر بالفرس، وهو مع ذلك لا يرى حرجًا في دفع ولده إلى العمل عقب تناول الغذاء. فإذا ليم الرجل على ذلك قال: «هذه أمور يترفع الرجال عن مباشرتها، وما للرجال وشئون أبدان الأطفال، وإنما فُرض على النساء العناية بأجسام أطفالهنَّ.» فيا للعجب! كيف يهتم الرجل المهذب المتعلم بتربية الحيوان، ثم يرى تربية الإنسان عارًا وسوأة؟! وكيف يترك أمر تربية الأطفال للأمهات اللائي لم يتعلمن غير اللغات والموسيقى وشيئًا من الفنون الكمالية، ثم للمربيات الجاهلات المشحونات الأذهان بالعقائد الفاسدة القديمة؟! إنه لأمر خطير يُضحك العاقل بما فيه من المباينة المدهشة على أن عواقبه من أوخم وأبكى ما أحزن.

وقد قال كاتب حكيم: إن أول أسباب النجاح في الحياة هو تقوي حيوانية الإنسان، هذا أيضًا أول أسباب ارتقاء الأمم، وبيان ذلك أن صحة أبدان العسكر وشدتها مما يساعد على الغلبة والفوز، وليس الأمر قاصرًا على ذلك، بل نجد الأمة أحوج في السلم إلى هذه الصفة، ولا سيما في هذه العصور التي ضاق فيها معترك الحياة، واشتدت المزاحمة على موارد الأرزاق، فأصبح الغنم على قدر الكدح، وعسرت العيشة على الضعيف الوهن الذي لا كدح له ولا سعي، وهذا مشاهد في أمر

التجارة، فربح التاجر بمقدار كدِّه ونصبه واحتماله أذى الأسفار ومشاق السير وتلويح الهواجر وعصفات القوارس. ولقد نرى الألوف تنهدُّ تحت هذه الفوادح فتموت، ولو دام هذا الضيق على الازدياد لأودى بأقوى الرجال وأشدها؛ لذلك أصبح من الضروريات أن يعتنَى بتقوية أجسام الأطفال؛ حتى يطيقوا حمل أعباء الحياة فيستقلوا بها.

فقد رأيت أن أذكر كلمات عما يجب أن يتبع في تربية أبدان الأطفال، معتمدًا ما وضعه البحث من قواعد هذا العلم.

لا يجهل القارئ ما يعقب الغلو في الأمور من رد الفعل، فزمن الثورات والخروج يتبعه في الغالب عصر استبداد تستبد فيه الحكومة بالحل والعقد والأمر والنهي وزمن الفسق والفحشاء يتلوه وقت زهد وتقى، وكذلك يجيء بعد زمن الانهماك في المأكل والمشرب وقت صيام وحرمان، إذ يلعن الناس فيه ما مضى لهم من عصر إطلاق الشهوات في ميادين الترف والرفاهة. كانت أسلافنا تعتقد أن حض الطفل على الازدياد من الطعام مصلح، ولا تزال هذه سنة سكان الأرياف، حيث لا تبرح الآراء القديمة مخيمة في أذهان أهل تلك الجهات، ولكن المتعلمين من أبناء المدن يلجون في طلب النزوع عن هذه الخطة نزوعًا يفضي بهم إلى إساءة غذاء أبنائهم وحرمانهم مما لا يصح أن يمنعوه، على أن نفورهم من عيوب أسلافهم أبيَن وأظهر في معاملاتهم لأبنائهم منه في معاملاتهم لأنفسهم، فإنك تجد أحدهم على تشدده في حرمان طفله تغلب عليه شهوته، فيسيغ لنفسه ما يحميه ولده.

أما كون تقليل غذاء الطفل وإكثاره مضرين؛ فذلك بديهي على أن أولهما أضر، وثانيهما لا يكون إلا مع الإلحاح على الطفل، فإذا رفع عنه الإلحاح لم يقع الإكثار، فالإكثار يعد هفوة الآباء لا الأبناء.

ورأي الآباء في قصر أبنائهم على قدر من الطعام محدود رأي طائش أُسس على أوهن قاعدة وأوهى حجة، فلِم لا تكون الشهوة التي هي قائد الحيوان في تعاطي غذائه وقائد الرضيع وقائد المريض قائدًا أيضًا للطفل؟ بلى، إن الشهوة لنعم قائد الطفل في تناول مأكله، وإلا فما أعجب أن يطرد ذلك القياس في سائر وجوهه ثم يشذ في أمر الطفل!

ولعل قارئًا يغضب لقولي هذا فيقول لي: «أتوصي بأن يكون قائد الطفل شهوته وطالما ساءت الشهوة قائدًا؟ وكم أذى كان سببه إرسال شهوة الطفل. أتنكر ذلك وقد وضح الضياء وبرح الخفاء؟» فأقول: مهلًا أيها المُناظر؛ أما تدري أن تلك الحالات التي يؤذى فيها الطفل من قبل شهوته إنما هي عواقب منعه وحرمانه؟ وتلك سنة طبيعية تشبه نظيرتها التي ترى في حالة الشبان، إذ يسترسلون في الملاهي عقب طول حرمان منها، وتماثل أيضًا ما يشاهد في الكنائس من ركوب الراهبات سبل الغواية، وركضهنَّ في ميادين الباطل بعد طول الثواء في حجب التصوُّن والتعفف، وكذلك حال كل محبوس المآرب متى أتاح الله لها خلاصًا تهالكت على غاياتها أشد تهالك.

ولننظر الآن نظرة فيما تطلبه شهوات الأطفال، وما يعاملون به من أولياء أمورهم، تلهج الأطفال بالحلوى، ولا يرى الآباء في ذلك إلا غليل

شهوة باطلة يطلب الأطفال قتله بتلك الألوان، وشهوة ممقوتة كسائر الشهوات الحسية يجب أن تُقمع، ذلك رأي الآباء إلا الفئة القليلة ممن وُفِّقوا إلى الصواب، وهو رأي مأفون جائر. والحقيقة أن السكر من أهم ما يحتاج إليه جسم الإنسان، فإن المواد السكرية والشحمية تتحلل في الجوف فيمتزج بعض أجزائها بالأوكسيجين، ويُحدث الامتزاج حرارة هي جدًّا لازمة لصلاح الجسم، ويدلك على شدة حاجة الجسم للسكر أن كثيرًا من المواد التي لا يدخلها السكر تتحوَّل في الجوف إلى مواد سكرية حتى تحصل منها الفائدة المطلوبة.

وليس ذلك هو السبب الوحيد في شغف الأطفال بالحلوى، بل هناك سبب آخر، وهو أن شهوة الأطفال وطباع أجوافهم تأبى الشحم، وقد قلنا: إن الشحم مثل السكر في إحداث الحرارة اللازمة للأبدان، فينتج من ذلك أن إقلالهم من الشحم يستوجب إكثارهم من السكر، وأن أجوافهم تطلب الكثير من السكر لضعفها عن هضم الشحم.

والأطفال أيضًا مغرمون بالأحماض النباتية، شديدو الابتهاج بالفواكه من كل صنف، حتى لتجدهم يبتلعون الثمار الخضر إذا أعوزهم الناضج، وليس ذلك لمجرد شفاء غلة الشهوة كما يظن الآباء، ولكن لأن الفواكه الناضجة من خير ما يصلح المعدة.

فانظر أيها القارئ أي خلاف وتنافر بين احتياجات الأطفال الغريزية وبين معاملة الآباء إياهم، وكيف يحرمونهم ويحمونهم ما تحتاجه طبائع تركيبهم وتطلبه، ويعوضونهم الخبز واللبن في الصباح، والشاي

والخبز والزبدة في المساء مما تأباه شهواتهم وتنبو عنه أذواقهم، ولا يعدم هذا الجور عاقبته من الشر، فمتى كان عيد أو يوم لهو فأُبيح للأطفال موائد الحلوى والفواكه، ومنحوا من الدراهم ما يقرب لهم ما يشتهون مما يباع في الأسواق، أو خولوا الرتع في إحدى الحدائق، هنالك تديل الشهوات أنفسها من زمن الصيام والحرمان، فيكون انطلاقها فيما أبيح لها بقدر انحباسها قبل، وجمحها في سنن هواها على حسب حجزها ومنعها، سيما وهي تعلم أنها ستعود قريبًا إلى حالها من المنع والحرمان، فهي حقيقة أن لا تضيع هذه الفرصة، فإذا ظهرت مضار التخمة، قال الآباء: «لن نترك الأطفال إلى قيادة شهواتهم.» فاعجب بأن يكون سوء عاقبة الحرمان داعيًا إلى التمادي في الحرمان! ولو أبيح للأطفال قضاء مآربهم مما يشتهون لما جاوزوا الحد عند سنوح الفرص، ولو جعلت الفواكه جزءًا من غذائهم المعتاد، لأمن الآباء ابتلاع أبنائهم الفواكه غير الناضجة.

فقد رأينا أنه لا ثقة بغير الشهوة في تغذية الأطفال، وكيف نعدل بالشهوة وهي لسان المعدة ظن الآباء ولا علاقة له بجوف الطفل. سل الأب الذي يجيب طلب ابنه زيادة من الطعام بالمنع والنهر؛ على أي سُنة جرى؟ وبأي شرع قضى؟ وعن أي علم حكم فمضى؟ أناجاه مناجٍ من معدة طفله؟ أم هتف به هاتف من جوفه؟ ألا يعلم أن طلب المعدة زيادة من الطعام هو طلب له عدة بواعث عويصة المبحث بعيدة المتناول على الأفهام، مثل اختلاف درجة حرارة الجو ورطوبة الهواء وكهربائيته، ومقدار التمرين البدني الذي تعاطاه الطفل قبل الغذاء ونوعه، ومقدار

الطعام السابق وصنفه، وكذلك مقدار سرعة هضمه، فكيف للأب أن يحسب نتائج هذه الأسباب المتعقدة المشتجرة، ولقد سأل نفر من الناس أحد الآباء، وقد أبصروا طفله أصح جسمًا من أقرانه وأكمل صحة وأرفع قامة وأحظى بضيعًا[1] وأسرع حركة وأزهى لونًا؛ كيف بلغت بطفلك هذا المبلغ من النماء والصحة؟ فقال: «إنما أجررت شهوته رسنها وأرسلتها ترعى كما شاءت، بعدما علمت أن هذه أصدق مني ظنًّا وأقصد حكمًا.» فانظر أيها القارئ أين تواضع هذا الرجل للحق من كبرياء غيره من الآباء، الذين يعتقدون أنهم أولى بتدبير معدات الأطفال من الشهوة التي جعلها الله ميزان المعدة.

وكذلك لا يبرح الجهل مقرونًا بالغرور والكبر، ثم لا ينفك والعلم مشفوعًا بالتواضع والرشد، ولا يزال الجاهل المغتر معجبًا برأيه على سخافته، مزهوًّا بفكره على ضلاله، مزدريًا بأحكام الطبيعة، محتقرًا شرائع الغرائز والفطر، وعلى قدر ازدياد المجتهد من علم الحياة، يكون اتهامه بصيرته ورأيه واعتماده ما تبديه شواهد الطبيعة.

ثم ننتقل من الكلام على كمية الغذاء إلى البحث في مادته، وهنا أيضًا نرى ميل الآباء بأطفالهم إلى الأطعمة التي هي أقل ثمرة وأنزر فائدة، فالرأي المعتقَد المألوف لدى معظم الأهالي هو أن الأطفال لا يجب أن تُعطى إلا القليل من الأغذية الحيوانية، وذلك رأي أملاه الاقتصاد على من قلت ثروتهم، فليس هو نتيجة بحث علمي ولا فحص فلسفي، وإنما

[1] أسمن بدنًا.

هو قضاء الغايات وحكم الرغبات، فمن عسر عليه شراء اللحم قال لأولاده: «إنما اللحم من شر ما يطعم الأطفال أمثالكم.» وكثر ذلك العذر حتى عاد قانونًا متبعًا.

أما الأغنياء الذين لا يعبئون بأثمان المآكل، فقد جنح بهم إلى سنة الفقراء ثلاثة بواعث؛ أولها التقليد، ثم تأثير المربيات وهُن من الفقراء، ثم إنكارهم مع سائر أهل البلاد عادة الأسلاف من الولع بالمأكل والمشرب.

وليس لهذا الرأي كما ذُكر أساس صحيح، وقد يحتج البعض بأن معدة الطفل ليست من القوَّة بحيث تستطيع هضم المواد الحيوانية، فأقول: قد يعسر على معدة الرضيع التي لم تُمنح قوَّة عضلية أن تهضم اللحم، على أن هذه المعدة قادرة بعد على هضم المواد الحيوانية الخالية من الألياف والأنسجة، هذه حال الرضيع والأطفال الذين لم يبعد عهدهم بالرضاع، فأما من جاوز الرابعة فقادر على هضم اللحم لاكتساب معدته في هذا الحين القوَّة العضلية، وفضلًا عن ذلك فإنه باحتياجات جسمه جدًّا محتاج إلى اللحم وغيره من المواد الحيوانية، وقد عرضنا هذا الموضوع على اثنين من كبار الأطباء، وعلى كثير من نوابغ الفسيولوجيين، فأطبقوا على أن أغذية الأطفال لا يجب أن تكون أقل شبعًا من أغذية الكبار، كلَّا بل ينبغي أن تكون أوفر فائدة وثمرة.

وبرهان ذلك واضح يتجلى لك إذا قارنت بين حركات الأعضاء الحيوية في الطفل وبينها في الرجل؛ لترى أن احتياج الطفل إلى القوت أشد من احتياج الرجل إليه. لأي غاية يطلب الرجل الغذاء؟ إنما يطلب

الرجل الغذاء للأسباب الآتية: ما يفقده الجسم كل يوم بجهد العضلات وكد الأعصاب عند إِعمال الفكر، ورقة الأمعاء بدوام حركتها، كل هذه أسباب تدعو إلى تعويض ما ذهب من البدن، وأضف إلى ذلك ما يمجه الجلد من حرارة الجوف، وهو شأن كل جسم ذي حرارة، وبما أن استمرار الحركات الحيوية يستدعي حفظ حرارة الجوف، كان كلما مج الجسم شيئًا من الحرارة أعيض باحتراق أجزاء مخصوصة من الجسم، فأصبح الرجل لذلك محتاجًا إلى ما يعوض به ما ضاع من بدنه يومه، وإلى وَقود لإحداث الحرارة اللازمة للجوف في نفس اليوم، لهذين السببين يُطعم الرجل. أما الطفل فمدعو إلى الغذاء بهذين السببين وثالث أبيَن وأجلَى، ولا ينكر من لاحظ ما للطفل من تواصل الحركة وكثرة المرح، أنه يفقد بإعمال العضلات مع مراعاة نسبة حجمه إلى حجم الرجل مثلما يفقد الرجل، والطفل أيضًا يبذل من حرارة جوفه كما يبذل الرجل، بل أكثر؛ لأن نسبة سطح جسم الطفل إلى حجمه أكبر من عين هذه النسبة في الرجل، وثالث الأسباب وأظهرها أن الطفل يحتاج مع ذلك إلى النماء، فإذا اعتاض الجسم ما فقد، ذهب ما فضل من الغذاء في بناء الطفل، وبفضل هذه الزيادة يكون نماؤه، فإذا حصل النماء مع إعواز هذه الزيادة، صحب هذا النماء ضَعف في الجسم لعدم استيفاء الأعضاء أنصباءها من العوض، ثم لا يكون النماء في هذه الحالة كما ينبغي، ويكفيك شاهدًا على أن احتياج الطفل للغذاء أشد من احتياج الرجل إليه، أن شهوة الرجل مهما مضت فإنها أبلد من شهوة الطفل في عنفوان

مضائها، وهي بعد أسرع عودة في الطفل منها في الرجل، وإذا لم يكفِك هذا دليلًا، فحسبك أن الأطفال في حين الجدب أقرب آجالًا من الرجال.

وإذا سلمنا بشدة احتياج الطفل إلى الطعام المغذي، بقي علينا أن ننظر فيما إذا كان الأنفع أن يجعل غذاء الطفل مقدارًا وافرًا من الطعام الرقيق (المكون من مواد أقل تغذية)، أو مقدارًا أنقص من الطعام الغزير المادة (المكون من مواد أكثر تغذية).

لا أخال الجواب عن ذلك إلا واضحًا بيِّنًا، لا يشك أحد في أنه كلما خف عمل الجهاز الهضمي كان في ذلك استجمام[1] لقوى الجوف ووفر لنشاطها يعينان على النماء والحركة فإذا شغَّل الجهازَ الهضمي مقدارٌ عظيم من رديء الطعام أجهد ذلك الجهاز واستدعى مقدارًا وافرًا من الدم وكد الأعصاب، وحسبك شاهدًا على ذلك ما يعقب الأكلة الشديدة من فتور الأوصال وارتخاء الأعضاء، على أن عاقبة ذلك في الأطفال أوخم، وما هي إلا ضَعف القوى وقلة النماء أو كلاهما، فيجب أن يكون غذاء الطفل غزير المادة سهل الانهضام.

على أني لا أنكر بعد أنه قد تقوم حياة الإنسان بالأطعمة النباتية دون غيرها، ويُرى بين الطبقات الراقية من الأطفال من لا يكاد يأكل اللحم، وهو مع ذلك بادي النعمة جديد سربال الصحة، وكذلك تجد بين أطفال الطبقات الصانعة كل ناشئ معجب القامة، وهو لا يكاد يذوق المواد الحيوانية، ولكن هذه الحجج داحضة إذا تأملت ما أنا قائل الآن.

---

[1] توفير.

فاعلم أولًا أن وفرة النعمة في بكرة العمر لا تدل على أن صاحبها سيبلغ منتهى النماء والقوة في عنفوان شبيبته، يشهد بذلك ما نراه من التفاوت بين فتيان الطبقات الصانعة، وأمثالهم من أرباب الضِّياع في بلادنا، وبين شباب الطبقة الوسطى وشباب الطبقة السفلى في فرنسا. واعرف ثانيًا أن الأمر ليس قاصرًا على حجم الجسم، بل يجب أن يلتفت مع هذا إلى نسيجه، فقد يعجبك من رونق الجسم المسترخي مثل ما يروقك من رواء البدن المعصوب، على أن الفرق ساطع إذا خبرت قوة كل جسد منهما، وقد يستوي في الأعين غير الفاحصة الطفل المكتنز المجدول والآخر الرهل المضطرب حتى يتصارعا، فيفصل المراس بينهما. وتعلم ثالثًا أن هناك فرقًا في النشاط والحركة، ولا يخفى على المتأمل ما للطفل المتغذي باللحم على ذلك الذي يتعاطى البقول من فضل النشاط وخفة الأعضاء وذكاء القلب وتوقد الذهن.

على أنا لو قارنا بين أنواع مختلفة من الحيوان، أو بين ضروب شتى من البشر، أو بين أفراد نوع واحد من الحيوان، أو صنف واحد من الناس عند اختلاف أطعمتهم؛ لوضح البرهان على أن مقدار النشاط والحركة مترتب على مرارة مادته وغزارتها، فالبقرة التي لا تجزأ[1] من العشب إلا بمقدار عظيم لقلة نصيب العشب من غزارة المادة، قد أمدها الله بجهاز هضمي عظيم الحجم، تتضاءل أمامه أطرافها، وتدب[2] تحت ثقله، فينفد معظم قوتها بين هضم القدر العظيم من طعامها وحمل ذلك

[1] تكتفي.
[2] تمشي مشي النمل من البطء والثقل.

الكرش الثقيل، وتصبح لقلة ما بقي لها من القوة غاية في البلادة والكسل. أما الفرس فلما كان طعامه أغذى وأجدى من طعام البقرة، كان كرشه أصغر، وأطرافه أمام ذلك الكرش مديدة ناهدة، فأصبح بفضل ذلك التركيب ممتلئًا بالنشاط، يعبث بأعطافه المرح. وإذا قارنا كذلك بين الضأن آكلة العشب والكلب آكل اللحم والمواد الدقيقية، لرأينا أي فرق بين كسل الأولى وحدَّة الآخر، وأين الذي جال جولة في حدائق الحيوانات فأبصر ما يملأ آكلة اللحوم من الميعة والحدَّة، ويشملها من القلق والحركة، حتى لا يكاد يقر قرارها، فهي دائبة الجولان في أقفاصها، ثم لم يعترف بفضل الطعام الغزير المادة على السيئ.

وقد يعترض معترض فيقول: «إنما ذلك الفرق المشاهَد في نشاط الحيوانات وحدَّتها ينشأ من اختلاف بناء الأجسام وخلقتها.» فأقول: يبطل هذا القول أن ذلك الفرق قد يظهر بين أفراد جنس واحد، ولنضرب مثلًا ما نشاهد من أحوال الجياد المختلفة الغذاء، انظر أي فرق بين فرس العجلات العظيم البطن البليد وجواد الحلبة الضامر الكشح الطامح العنان، واذكر فضل طعام الواحد على غذاء الآخر. ثم اترك الخيل إلى البشر، فانظر إلى أهل أستراليا الأصليين وأهل جنوب أفريقيا وآخرين من أدنى المتوحشين العائشين على الجذور والثمار وأنواع الحشرات وغير ذلك من الأطعمة الغثة، تجدهم قِصارًا ضِئالًا ذوي بطون عظيمة وعضلات ناعمة طرية لم تجدل جدل عضلات سواهم من آكلي اللحم؛ فهم لذلك لا طاقة لهم بالأوروبيين، ولا كفاء إذا حسرت الحرب قناعها، ولا غناء لهم إذا تعاطوا ما يتناول أهل أوروبا من الأعمال، وانظر

بعد ذلك إلى الأمم المتوحشة التامة الأجسام الحديدة؛ كفريق آخر من سكان جنوب أفريقيا، وكسكان شمال أمريكا، تجدهم مكثرين من أكل اللحوم.

وكذلك يذل الهندي السيئ الغذاء للإنكليزي الطاعم ما طاب منه وصلح، فيكون دونه حدة جنان وشدة أعضاء، وما برحت الأمم الصالحة الغذاء يدا الدهر مظفرة غلابة.

وأوضح ما تكون الحجة إذا ثبت لك أن هناك تفاوتًا في قوَّة نفس الحيوان في حالتي امتلاء غذائه ورقته، وقد سبق ذكر ذلك في أمر الخيل، فقد يكثر لحم الفرس إذا كثر من الكلأ، ولكنه يفقد مع ذلك جزءًا من قوَّته، كما يظهر ذلك إذا جشم عملًا شاقًّا. وقد قال أحد العلماء: «إن إرسال الخيل ترعى يحلل عضلاتها.» وقال آخر: «ليس الكلأ لجواد الصيد، ولكنه للثور الذي يسمن للبيع.» وطالما لاحظنا في جياد الصيد عقب رعيها الربيع تخلُّفها عن الكلاب حتى تُعلَف الفول زمنًا فتقوى إذ ذاك على إدراكها. وأضف إلى هذه الأدلة أنك إذا شئت أن تضاعف على فرسك عمله علفته الفول؛ مما يثبت أن القوة والأيد في طيب الغذاء وصلاحه.

فإذا شئت أن تبصر هذه الحجة في البشر، فانظر إلى المقاولين الإنكليز المشتغلين بعمل السكك الحديدية إذا دُعوا إلى العمل خارج بلادهم لم يروا بدًّا من استصحابهم عمالًا إنكليز؛ وما ذاك إلا لأن هؤلاء العمال لاعتيادهم أكل اللحم أنفذ في الأعمال وأغنى في الأمور من

أمثالهم من أهل الممالك الأخرى الذين يتغذون المواد الدقيقية، فكان العمال الأجانب يغارون من الإنكليز فيباروهم في أكل اللحم، فيعودون بذلك أقرانًا لهم وأكفاء. وأضف إلى ذلك تجريبي هذا الأمر في نفسي إذ نبذت اللحم ستة أشهر وعكفت على الخضر والبقول، فأحسست بعض ضعف في الجسم والعقل.

أليس فيما ذكرنا من الشواهد مؤيد لبرهاننا عما يختص بالأطفال؟ أليست هذه الأدلة تعدل بالمتأمل عن الاغترار بما قد يكتسي الجسم من ظاهر النعمة إلى إنعام النظر في جوهر الجسد الذي يستدل به على مقدار الصحة والعافية؟ أما تؤيد هذه الأقوال ما نريد إثباته من أن مدار القوَّة والنماء على حسن الغذاء؟ أما تثبت وجوب إصلاح الغذاء للطفل الملزم بأعمال فكره وجسمه حتى يضمن مع النماء تعويض ما يفقده الكد والكدح، وأن لا يغتر في أمر هذا الطفل بحالة المستريح الوادع من الأطفال الذي تكفيه المواد الدقيقية، ويبدو عليه أثرها من النعمة لقلة احتياج الجسم إلى تعويض ما فقده؛ فيحذو بالمجهود حذو المستريح غفلة وعمى من ولاة الأمور؟ أما وقد وضح الصبح لذي عينين، فلا عذر لمن لج في عمايته وسدر في جهالته.

وقبل ترك هذا المبحث ألتمس أن أقول كلمة عن وجوب تنويع الأطعمة لقلة اهتمام المربين بهذا الشأن، على أن أطفالنا والحمد لله لم يُقضَ عليهم بما حُكم به على عساكرنا من أكل اللحم المسلوق عشرين سنة، ولكنهم مصابون بعد بالمداومة على بعض الألوان مما يخالف أوامر

الصحة، وليس ذلك عيب الغداء، ولكن عيب الفطور والعشاء، إذ لا ينفك فطور الأطفال من اللبن والخبز أو العصيدة، ويُختم اليوم بنسخة ثانية من هذا المأكل، وربما أُبدلت بالخبز والزبدة والشاي، على أن هذا منافٍ لقوانين الفيسيولوجية، فالسآمة التي تعتري الآكل من لون طال تكراره، واللذة التي تنشأ من آخر طالت غيبته؛ ليسا كما يزعم الناس بلا أصل ولا سبب، فلقد ثبت من جملة تجارب أنه ليس هناك طعام واحد يقوم بإمداد الأعضاء الحيوية بحاجاها من العناصر المختلفة على النسب الواجبة والصور الصحيحة حتى تصلح بذلك حركاها، بل ذلك لا يتم إلا باختلاف الأطعمة، واقرن إلى ذلك أن اللذة الحادثة من تناول الطعام المشتهى تنبه الأعصاب فيشتد ضَرَبان القلب، فيُحدث ذلك دورة الدم، وهذا مُعين على الهضم.

وكما يجب أن يغير الطعام من حين إلى آخر، كذلك ينبغي أن تتألف كل أكلة من ألوان شتى، فإذا طلب الدليل على ذلك، فانظر هل يجد الجهاز الهضمي من السهولة في هضم مقدار من لون واحد ما يجده في هضم نفس المقدار إذا تألف من ضروب شتى؟

وعلى من أراد اتباع ما ذكرت أن لا ينتقل فجأة من المأكل السيئ إلى ضده، فإن اعتياد المآكل السيئة يضعف الجهاز الهضمي، فإذا فوجئ بالطعام المثري، عسر عليه هضمه، فوجب حينئذ أن يكون الانتقال من إحدى الحالتين إلى الأخرى تدريجيًّا، فتكون كل زيادة في قوة الجهاز

الهضمي داعيًا إلى زيادة في الغذاء. وخلاصة القول: إن غذاء الأطفال يجب أن يجمع بين الوفرة والتنوع والمَرْآة.

أما الملبس فقد يؤثر الآباء المبالغة في تخفيفه، فيعود غير وافٍ بالحاجة إليه، يفعلون ذلك زهدًا وتقشفًا، ويعتقدون بوجوب مخالفة ما تطلبه الحواس، زاعمين أنها لم تخلق لهداية الإنسان بل لإضلاله؛ جهلًا منهم وخطلًا، وما كان الله تعالى ليجعل من أجسامنا أعداءً لنا وأعوانًا علينا، وإنما ينشأ الضرر من عصيان هذه الحواس، لا من إطاعتها، فليس على من جاع فأكل ضرر، بل الضرر لآكل غير جائع، ولا بأس على الشارب من ظمأ، بل البأس على من عاود الشرب بعد شفاء غلته، ولا أذى لمن أباح مناشقه صافي الهواء الذي يطيب للشم، بل الأذى لمن أكره مشامه على تنشق ما خبث من الهواء، ولا ينال الضرر من باشر الألعاب الجسمانية التي يطلبها الجسد كما هو مشاهد في الأطفال، بل يرهق الضرر الذي يعصي طبع جسده، وليس الشر من إرسال الذهن في مراتعه وقد بدا منه نشاط وميعة، بل الشر في إكراهه على العمل وكده، وقد تبين فيه الجهد والإعياء، ولا تجلب الرياضة البدنية مضرة، بل يجلب المضرة التمادي فيها بعد تبين النصب واللغب، على أني أعترف بأن الحواس تضل من عاش حينًا طويلًا على غير أساليب الصحة ناكبًا عن منهاجها، فإن الحواس إذا خولفت زمنًا وأجيبت بغير ما تطلب، تطرق إليها الفساد، فعادت لا يُعتمد عليها، وكذلك قد تضل الحواس لفسادها من قضى حقبًا بين حيطان منزله يجهد ذهنه ولا يروض بدنه، ويعاصي في تناول الطعام داعي معدته، مؤتمرًا بأمر ساعته، وما كان ذلك الفساد لولا

عصيانهم دواعي طباعهم، ولو أطاعوها منذ نشأتهم، لما عدلت عن مناصحتهم أو نكبت عن مصادقتهم، فمن الحالات التي تصدق فيها دواعي الحواس الشعور بالحر والبرد، ومنكر أن تعصي في هاتين الحالتين أوامرها. وقد يعتذر ولاة الصبية عن حرمانهم الأطفال ما يكفيهم من الثياب بأنهم يبغون بذلك تعويد أطفالهم الخشونة والقشف، وساء ذلك اعتذارًا، وبئست تلك خطة، لا يلبث أن يصاب الآخذون بها إما بفقد أحد أطفالهم، أو إفساد صحة آخر، أو تعويق نماء ثالث، على أن أساس تلك الخطة أوهى من نسيج العناكب، وذلك أن أغنياء الآباء إذا أبصروا أطفال الفلاحين تمرح في الفضاء عراة الأنصاف، وهم مع ذلك أصحاء الأبدان أصحاء الآباء، استنتجوا أن الصحة رهينة التعرض للهواء وعزموا على تخفيف ملابس أطفالهم، ولكنهم لم يذكروا أن أبناء الفلاحين بدواعي عيشهم محفوفون بمزايا لا يجدها أبناؤهم؛ من دوام تنشق خالص الهواء، ومواصلة اللعب والمرح، وقلة أعمال الذهن، وإن صحاتهم محفوظة ليس بفضل التعرض للجو، ولكن بالرغم من ذلك التعرض. وما يدريك أن صحاتهم لا تزداد حسنًا إذا زيد في ثيابهم، يؤيد ذلك ما نعلمه من قوانين الفيسيولوجيا (وظائف الأعضاء) من أن انتقاص حرارة الجسم ينقص من حجمه.

وقد يكتسب الجسم الصحيح الشديد شدة من التعرض، ولكنه ينقص نماءه، وهذا بين سواء في الإنسان أم في الحيوان، فقد نجد خيل جزائر شيتلاند التي تكابد من قوارس البرد ما لا تكابد خيل البلاد الجنوبية أصغر أجسامًا من الأخيرة، وهذا الفرق ظاهر في ذوات

الأظلاف، ثم نرى سكان الجهات القطبية أدق وأضأل من سائر البشر، حتى لا يكاد الناظر إليهم يلحقهم ببني آدم.

وقد أثبتت العلوم ذلك، وهو أن الجسم لا يزال يبذل شيئًا من حرارته؛ ولأجل أن تعوض تلك الحرارة تتكلف المعدة أن تستخرج من الطعام أنواعًا من المواد لا فائدة لها سوى أنها تحترق، فتحدث حرارة بدل التي يفقدها الجسم، والمعدة مع هذا العمل تصنع مما بقي من الطعام مواد تذهب في الجسم، ولكن قوة المعدة محصورة، فكلما أكثرت من عمل المواد المحدثة للحرارة أقلت من صناعة المواد المكونة للجسم، فنتج من ذلك أن شدة التعرض للجو تكثر من إضاعة حرارة الجسم، فتكثر المعدة من عمل المواد المحدثة للحرارة، وتقل من مواد النماء، فيقصر الجسم عن بلوغ ما ينبغي أن يبلغه من الحجم.

ولما كان احتياج الطفل إلى عوض ما يفقد من الحرارة يزداد كلما كان أصغر سنًّا، كان ضرر البرد أبرح وأبلغ في الرضيع والحديث العهد بالرضاع، وكم مولود مات ضحية حمله إلى مكان تسجيل أسماء المواليد. وقد قال أحد الأطباء: إن موتى المواليد في شهر يناير ضعف موتاهم في شهر يوليو، وموتاهم في الروسيا أكثر منهم في غيرها من ممالك أوروبا، فتأمل أي حمق وخرق هنالك في تخفيف ملابس الأطفال، ماذا يكون جواب الأب الذي يعرِّض ابنه لأذى البرد أو يوافق على تعريضه إذا سأله سائل، فقال: «خبرني أصلحك الله أيسرُّك أن تُسلب بعض ثيابك فتمشي في الطرق عاري الذراعين والساقين والعنق والترائب؟ كلا، فلقد

أخالك الآن ترتاع من مجرد ذكر العَرَى فما بالك تبتلي طفلك بما أراك تجزع من ذكره؟ إن ذلك لظلم منك وعدوان.» وقد يقود حب التقليد كثيرًا من الأمهات، فيمِلن بأطفالهن إلى الثياب الخفيفة القصيرة مما يكون حديث الاختراع جريًا على السنن الأجد والمذهب الأحدث، غير مباليات بما يعقب ذلك من الضرر، كل ذلك لموافقة أهواء المترفين ممن لا همَّ لهم سوى زينة الملبس وما شاكلها، وقد ينشأ أذى الملبس من شيء سوى حب التقليد، وذلك أن بعض الأمهات قد يشغفن بالأكسية المونقة اللون والنسيج فيلبسنها أطفالهنَّ، ثم يشفقن أن ينالها أدنى قذر أو شائبة، فيجعلن من أنفسهن على الأطفال مراقبات لا يأتلين يلاحظنهم، ويمنعنهم من كل ما يوده الأطفال من اللعب والمراح، فتعود الأطفال من ذلك في أضيق سجن وأشد وثاق، فنعوذ بالله من ذلك الغشم الصريح والحمق المحض، ونسأله أن يوفقهم إلى الأخذ بما قلناه، وما نحن ملخصوه في هذه العبارات وهي؛ أن ثياب الأطفال يجب أن تجمع الخواص الآتية: أولًا: أن لا تكون من الثقل بحيث يجهد الطفل حرها. ثانيًا: أن تقوم بدفء الطفل. ثالثًا: أن تُصنع من نسيج يضن بالحرارة مثل الصوف الخشن. رابعًا: أن تكون من المتانة بحيث تبقى طويلًا على لعب الطفل ومراحه. خامسًا: أن تكون ذات ألوان بطيئة النصول على كثرة تعريضها للجو.

أما الرياضة البدنية فمعتنًى بها في شأن البنين مهملة في أمر البنات، وكفاك شاهدًا بذلك أن تقارن بين مدرسة للذكور وأخرى للإناث، فبينا تجد للأولى ساحة خلاء فيحاء تشتمل على كثير من آلات التمرينات الجسدية، وبينا لا يزال يطرق سمعك من هذه الساحة أصوات البنين وهم

أفرح ما يكونون، ترمي بهم الميعة رمي الوليد بالمهزام، ويقذف بهم المراح قذف الصوالج بالأكر، إذ تبصر محل البنات مدرجًا في كفن من الوحشة، هذا إذا ساعفك الحظ فشعرت بأن هناك محلًّا للبنات؛ أقول ذلك لأني ما كنت داريًا أن بجوار منزلي مدرسة لَهُن، لولا أن سمعت بذكرها من بعض الأصدقاء، فلما أبصرتها رأيت بها مكان ساحة اللعب حديقة ملتفة أثيثة لا تسمح للبنات بلعب ولا مرح، وقد مضى لنا خمسة أشهر منذ علمنا بها، فلم نكد نسمع بالمكان نبأة ولا رزًّا،[1] وكنا نرى بحديقة المحل أحيانًا بعض البنات ماشيات الهوينا يتقتلن،[2] ويتلومن على بعض المعاهد، وهن مع ذلك حاملات كتبًا لهن، ولا أنكر أني نظرت مرة، فرأيت إحداهن تجري في أثر صاحبة لها، وما خلا هذه الحركة، فالمكان بحمد الله ساكن صامت كبعض الرسوم والأطلال.

فلِم ذاك الفرق العظيم؟ أتظن القائمات بتربية الإناث أن هناك بونًا بين خِلقة الذكر وخِلقة الأنثى؟ أم يحسبن أن ليس للبنات ما للأولاد من نوازع النفس إلى اللعب واللهو؟ أم يرين أن الله – سبحانه وتعالى – بينا جعل من تلك النوازع في الأولاد محرضات على الانهماك في اللعب خلقها في البنات بلا معنى ولا غرض؟ كلا، بل أحسب أن للمربيات رأيًا سوى ما ذكرت، وذلك أنهن يربأن بالبنات أن يكون لهن الخشونة والصلابة اللتين تجلبهما رياضة البدن، ويرين ذلك أشبه بصفات السوقة والسفلة، وإنما تود المربيات أن تشبه بناتهن أولاد الملوك والعلية

---

[1] صوتًا.

[2] تقتلت الغادة في مشيها تقلبت وتثنت وتكسرت.

الأشراف، ثم يرين أيضًا أنه من تمام الجمال والظرف أن تزيد رقة الغادة وتنقص قوتها وتبلد للطعام شهوتها ويشتد جبنها ويضعف ركنها، على أن ذلك المثال الذي يرغب المربيات أن يصغن بناتهن على شكله لا يعجب الرجال، وإن كان يروقهن، ونحن لا ننكر أن الرجال يبغض المذكَّرَات من النساء، وأن شدة الالتئام بين النوعين إنما تقع باحتياج الأنثى لضعفها ورقتها إلى عاصم من بأس الذكر، ومانع من شوكته، ولكن هذا الفرق بين الرجل والمرأة كائن بطبيعة الحال لا يحتاج إلى وسيلة توجده، وهو ما دام على الفطرة التي جبله الله عليها حسن صالح، فإذا تكلفت المربيات تزكيته وغالَيْن في تجسيمه، عاد داعيًا إلى النفور، لا جالبًا للألفة.

ولعل ذا حجة للمربيات يقول: «أتترك الغادات تعتاد كل عادة تناقض الرقة وتخالف الخفر (زلت حجته).» فأولئك الصبية يدأبون في ألعابهم زمن الدراسة، ثم يتركون المدارس، فلا تراهم يلعبون «النطة» في الطريق ولا «البلي» في غرف المجالسة، بل ترى أحدهم متى بلغ عصر الشبيبة احتقر ألعاب الطفولة، واحتشم أن يُرى وهو بحالة الغلمان، فإذا كانت الذكور وهم أقل مراعاة للظواهر ترفعهم النخوة عن تعاطي ألعاب الطفولة، فلِم لا تكون النساء ألج نفورًا مما يشين كمالهن وأمعن صدفة عما يضر بتورعهن؟ وما أحمق المربية التي تظن أن طباع الأنثى لا تقوَّم إلا بتشديدها وتضييقها! وقد نرى من يشعر بضرر ذلك التصنع الذي ذكرناه، فيُلتجأ منه إلى خطة أمكن في التصنع، وهي خطة التمرينات الجسدية (الجمناستيك)، أعني الألعاب المعهودة التي تعمل على آلات مخصوصة، وتجري على أصول موضوعة. أما كون هذه الخطة أفضل من

لا شيء فهو أمر لا ريب فيه، وأما كونها خلقًا محمودًا من اللعب والمرح فباطل لسببين عظيمين؛ أولهما: أن التمرينات الجسدية لما كانت أقل تنوعًا مما تأتيه البنات من ألعابهن كانت ملية أن لا تسوي بين كافة أوصال البدن في قسمة الحركات عليها، فتوسع بعض الأعضاء جهدًا وتهمل البعض، فيسرع النماء في المجهود، ويبطأ في المهمل، وتسوء بين الأوصال نسبة مقاديرها، وثانيهما: أن التمرينات الجسدية لما كانت تجري على قواعد مرسومة، وتشبه سائر ما تكلف به البنات من الأعمال، كانت خالية من اللذة الكائنة في الألعاب المألوفة عند الغادات، وحقيقة أن تحدث الملل والسآمة. وقد لا تفطن المربيات إلى التفاوت بين تأثير الملل وتأثير الارتياح في الأجسام، ولا أحسبهن يعلمن أن هناك تفاوتًا، وتلك زلة لا تغفر، فليعلمن من الآن فصاعدًا أن الحبرة والابتهاج فيهما تنبيه شديد وتحريك للأعضاء الحيوية، وكفاك دليلًا على صحة ذلك ما تشاهد في حالة المريض من التحسن لورود بشرى أو لزيارة صديق حميم، وما يوصي به الأطباء من إحاطة العليل المضني بلفيف من كل مِفراح مشبوب الفكاهة جياش المؤانسة، ثم أذكر أي فائدة للصحة فيما يجلب تغيير المناظر على النفس من الحبور والجذل، والحقيقة أن الصفاء أنجع دواء، وذلك أن ورود الفرح على النفس يحتث حركة الدم، فيسهل على كل عضو حي عمله، فيزيد في صحة الصحيح، ويهدي العافية لفاقدها، وكذلك يثبت فضل الألعاب المألوفة وتقصير التمرينات الموضوعة، وقصارى القول: أن التمرينات الجسدية خير من لا شيء، وأنها لا تقوم وحدها بضمان العافية وكمال النماء، وأنه يحسن أن تُقرن إلى الألعاب

المألوفة التي تنزع إليها طبيعة الأطفال، وأن هذه الألعاب المألوفة ضرورية لصلاح صحة البنين والبنات، وأن من ينكر فائدة هذه الألعاب الطبيعية جاحد فضل الحكمة الإلهية التي أمدت الطبيعة البشرية بكل ما يضمن قضاء حاجاتها.

بقي علينا بحث أحسبه أحوج إلى التدبر والتصفح مما سبق: يزعم الكثيرون أن غلمان الطبقة المتربية وشباهم أضأل أجسامًا وأضعف قوَّة من رجالها وكهولها، ولقد خطر ببالنا عند أول سماعنا هذه الكلمة أنها من ضمن الأباطيل التي يختلقها الجمهور تمجيدًا للعصور السالفة وبخسًا للعصر الحالي، سنة الله في عباده، فرفضناها ونبذناها مع أمثالها من الأكاذيب مثل قولهم: «إن فرسان العصور السوالف كانوا أعظم خلقًا من نظرائهم الآن.» فظهر كذب هذا الزعم عند ما قسنا الدروع القديمة فوجدناها أصغر من الحديثة، ومثل قولهم: «إن القدماء كانوا أطول أعمارًا منا.» فكذب ذلك السجلات القديمة، ولكن اعتقادنا كذب الزعم الذي نحن الآن بصدده لم يلبث أن أزاحه البحث والفحص، فقد أنعمنا النظر في الطبقات غير الطبقة الصانعة، فرأينا أن الكثير من الأحداث لا يبلغون آباءهم طولًا ولا ضخامة، حاسبين ما بين الفريقين من فرق السن، ورأينا الصلع العاجل في العصر الحاضر أعم منه في الغابر، وسقوط الأسنان كذلك أكثر، والقوَّة أوهن، والحدة أبلد، وأدهشنا أن الأجيال الغابرة على فساد نظام معيشتهم أضلع بالخطوب، وأنهض بالأثقال من الجيل الحاضر على استواء أمر المعيشة الآن والتئام نظامه.

فلقد كان آباؤنا على إدمانهم الشرب وإخلالهم بمواعيد الأكل والنوم وعدم اكتراثهم لاستنشاق خالص الهواء وقلة اهتمامهم بالنظافة؛ أقوى منَّا على الأعمال وأصح أبدانًا وأطول آجالًا، ثم ترانا مع كثرة اهتمامنا بمراعاة قواعد الصحة كالعناية بالمأكل والقصد في المشرب ومراعاة جودة الهواء ووفرته، والالتفات إلى نظافة البدن والمترل والأثاث والإكثار من التتره في الأرياف، لا يزال منا الظالع تحت عبئه، والمبهور تحت ثقله، والرازح والحسير والطريح والصريع، فأعجب بملتفتين إلى إصلاح صحاتهم وهم مع ذلك مرضى ضعاف، ومهملين صحاتهم وهم أصح وأقوى! فكيف كان ذلك؟ لا ريب أن أكبر أسبابه هو جهد الذهن حتى يبلغ به أقصى غاية الإعياء، فلقد نرى الآباء في هذا العصر تفضي بهم المباراة في كسب المال والمفاخرة في التنعم بملذات الترف إلى مواصلة العمل من لدن شروق الشمس إلى غروبها، وربما سهروا ليلهم موالاة للكدح، لا يفرقون بين العمل والعمل برياضة، ولا يجعلون لأنفسهم فسحة تستريح فيها تلك الأذهان المكدودة والأجسام المنهوكة التي يورثونها أبناءهم في أعمالهم، ثم يضطرهم ما يكابدون من عناء الكد إلى تكليف أولادهم ما لا يطاق من مواد الدراسة؛ رجاء أن يسبقوا إلى نيل الدرجات أوانهم، فيكونوا لهم أعوانًا فإذا عنف بالصبية في سبل التعليم أعياهم النصب ونال منهم الكلال، فهم إما هالك في سبيله، وإما عاجز عن بلوغ مداه وهنًا وضعفًا، وإما بالغ غايته نضوًا مهزولًا، لا يؤمل مدى الدهر لقوَّته رجعة ولا لشوكته عودة، على أن القارئ لو اطلع على نظام أوقات الطلبة في بعض المدارس، فرأى مقدار ما يصرف في مذاكرة

الدروس، وما يجعل للاستراحة؛ لما عجب أن يصيب الطلبة من ذلك النظام الضرر والأذى، بل عجب أن يبقوا أحياء مع تلك الخطة الفاحشة الجور، وهاك صورة نظام الأوقات لإحدى مدارس البنات:

ساعة	
٩	للنوم.
3.5	تقضى فيه المدرسة أو في البيت، تمضيها الصغيرات في اللعب والكبيرات في العمل.
1.5	في الأكل.
٩	في المدرسة للأشغال وتلقي الدروس.
١	رياضة في الفضاء لا تتعدى المشي، ولا تكون إلا في الصحو، وقلما تعاطى البنات هذه الرياضة إلا وكُتب الدراسة في أيديهنَّ.
٢٤	

وماذا كانت نتيجة هذا النظام المدهش؟ كانت عاقبته لا شك الضعف واصفرار اللون والكآبة وكسوف البال وقلة الصحة، وزد على ذلك أنَّا لم نجد فتاة من هؤلاء اللاتي تعلمن بتلك المدرسة، إلا وقد بُليت بنحافة الجسم وصغر الخلق.

وإليك صورة نظام الأوقات في إحدى مدارس المعلمين: الساعة السادسة صباحًا يهب الطلبة من النوم.

- من ٧ إلى ٨ صباحًا اجتماع الطلبة ومذاكرة.
- من ٨ إلى ٩ صباحًا تلاوة الإنجيل وصلاة وفطور.
- من ٩ إلى ١٢ صباحًا مذاكرة.
- من ١٢ إلى مساءً فسحة (تسمية)، وفي الحقيقة وقت يُصرف في المذاكرة.
- من إلى ٢ مساءً غداء لا يتجاوز من الأكل ٢٠ دقيقة.
- من ٢ إلى ٥ مساءً مذاكرة.
- من ٥ إلى ٦ مساءً شرب شاي واستراحة.
- من ٦ إلى مذاكرة.
- الساعة العاشرة مساءً يذهبون إلى غرف النوم.

ومن ذلك التقسيم ترى أن الطلبة يمضون في المذاكرة ساعة و في الرياضة، وقلما يصرفون مدة الرياضة إلا في موالاة المذاكرة، ويا ليتهم يقتصرون على ذلك، فلم ينتبه غالبهم في الساعة الرابعة صباحًا، فيبكرون إلى كتبهم، وعلى كل ذلك يشجعهم الأساتذة الذي يرون صيتهم وذكرهم رهنًا بمبالغ تلاميذهم من العلم، فيضطر الطلبة إلى قضاء ١٢ أو ١٣ ساعة من اليوم في أعمال أذهانهم.

أما عاقبة ذلك النظام المنكر من الوبال والخسارة، فكما يقدر القارئ، وقد بين أحد أفراد هذه المدرسة ما شاهد من مضار تلك الخطة

في أحوال الطلبة؛ فقال: «لا يلبث الطالب الجديد أن يتبدل بإشراق ديباجته شحوبًا، وبصحته مرضًا، وبمضاء شهوته للطعام كلالًا، ومن الطلبة من يذهب فريسة الخطة الملعونة.»

فأي شيء أعجب من أن يوجد مثل ذلك النظام في وقتنا هذا، وأن يقبله أولو الألباب من العلماء؟ وأي ظلم وجور بل وأي عمى وجهل في أن يفرض القائمون بالتعليم على الطلبة الضعاف من مواد العلوم في زمن قصير ما لا يستطيعون درسه في أضعاف الزمن المحدد له؟ وإنما تبغي الأساتذة بذلك أن يبلغوا بأذهان طلبتهم الأمد البعيد في الزمن القريب، ولم يعلموا أن للذهن طاقة محدودة إذا جشم ما فوقها أدى ذلك إلى ضعف في سائر قوى الجسم، فإن للطبيعة البشرية حساب دقيق لا يخدعها فيه خادع، فمتى أجبرتها أن تبذل في أحد أعمالها فوق ما قدرت له من الجهد؛ اعتدته ظلمًا منك، وأنصفت نفسها بتقصيرها في عمل آخر، فإذا تركتها وشأنها تبني العقل والجسم بحسب ما أوتيت من التدبير، فأحج بأن يجري أمرها على السنن الأقوم والمنهج الأوضح، وكيف يرجو الذي يكلف الطبيعة البشرية في أحد الأعمال فوق مجهودها أن تتقن سائر أعمالها، مع العلم بأن قوة الحياة في الإنسان محصورة، وحاجات الجسم إليها متعددة، فبعض هذه القوة مبذول في الهضم، وبعضها في تعويض ما تفقده حركة الأوصال، والبعض ينفق في إعاضة ما يضيعه اشتغال الذهن، وغير هذه مصروف في إنماء البدن، على أن ما ذكرنا من ضرورة تقصير الطبيعة البشرية في سائر الواجبات إذا بذلت أكثر من وسعها في واجب، هو أمر يثبته الحس، فكلنا يعلم أن الهضم الشديد يوجب فتورًا في الذهن

قلما لا يجلب النوم، وأن كد الأوصال يستدعي استرخاءً في الفكر، وأن الفلاحين الذين يجهدون أجسامهم ليس لهم لوذعية ولا اتقاد ذكاء، وأن نَهْك البدن عقب الغذاء يوقف الهضم، وربما سأل سائل فقال: «إذا كانت هذه هي مضار الإغراق في كد الذهن، فما هي المضار التي تحدثها أدنى زيادة فيما حددت الطبيعة للذهن من الحركة؟» فنقول: من هذه المضار نقص خفيف عما يجب أن يبلغ البدن من الحجم، كانحطاط القامة عن الغاية التي كان ينبغي أن تنال، أو نقص عن الجسامة التي كان الواجب أن يصل إليها، أو رداءة في النسيج تنكب بجوهر الجسم عن بلوغ ما يجب أن يكون له من الجودة، وكيف لا يحل بالبدن أحد هذه المضار أو بعضها أو كلها وقد فقد من نصيبه من الدم ما اغتاله الذهن لينفقه في كده وكدحه، فذهب في سبيل الذهن ما كان يذهب في بناء البدن، وإذا ثبت ذلك بقي علينا أن نبحث فيما إذا كان ما اكتسبه الذهن يفي بما فقده الجسم.

أما شدة جهد الذهن فمضرة سواء بالبدن والدماغ، وإليك تبيان ضررها بالدماغ، فاعلم أن دماغ الطفل يزيد على مرِّ الزمن زيادتين؛ واحدة في الحجم وأخرى في التكوين والتصوير وإرباء[1] إحدى الزيادتين ينقص من الأخرى، واستواء الدماغ وصلاحه لا يكون إلا بتوازن الزيادتين، وهذا التوازن إنما يكون بترك الدماغ يتصرف في عمله على هينة منه بلا قسر ولا اعتناف، فلا يعطى من مواد العلم إلا ما يطيق

[1] زيادة.

تناوله وهو أودع[1] ما يكون، فإذا أقحم المصاعب من العلم وهو بعد لم يقوَ على اقتحامها وعنف به في وعورها؛ أسرع ذلك في تكوين الدماغ وتصويره، حتى يكاد يبلغ في الشكل والهيئة دماغ الكبير، ولكنه يعوق من ازدياد نمائه وقوَّته، ولو رفق به وصلح تدبيره نضج في استواء، وأدرك في تعادل، وجمع في الأوان المحدد بين القوة والنمو وكمال التركيب، وتلك قاعدة بينة في حال نوابغ الأطفال الذين يفوتون في السن الصغيرة شأو الغلمان، ويغلبونهم فطنة ويبهرونهم ذكاءً، فإذا كبروا كذَّبوا ظنون المتوسمين وخيبوا آمالهم، وهذا أيضًا حال النساء فإن أذهان الصغيرات منهنَّ بطبيعتها أسرع إلى التكون وكمال التركيب من أذهان الذكور، وهذا كما قدمنا مجحف بالنمو وازدياد القوة، فإذا قارنت بين الغلام والفتاة المتحدين سنًّا، رأيت الأنثى أكمل عقلًا وأذكى لبًّا، ثم يقف ذهنها عند حد، ويتمادى ذهن الغلام في النماء والتكوين، فلا يمر زمن حتى يشرك الفتاة في استيفاء التكوين، وينفرد بالقوة والعظم.

أما ما يصيب الجسم من الضرر، فأبرح وأفتك كضعف الأعضاء وكلال القوى ومرض الشعور، وقد ثبت من التجارب الفسيولوجية ما يجلب كد الذهن على الهضم والدورة الدموية من المضار، على أن ذلك مما يثبته الحس دون الفحص، فليس أحد إلا وقد أحس ما يعرو القلب من الخفقان، إذا عبثت بالذهن عوابث الأمل، أو حفزته حوافز الروع، أو زلزلت به زلازل الغضب، أو هاجته هوائج الفرح، وليس هناك من يجهل أن اهتياج الذهن مقرون أيضًا باضطراب المعدة، حتى تقذف ما

[1] أكثر ما يكون استراحة.

فيها، أو تجد في هضمه الجهد الجهيد، فإذا اهتاج الذهن والمعدة خالية زهدت في الطعام، هذا ما يحدث من اهتياج الذهن، على أن كدَّ الذهن بالتفكير أو الدرس، وإن كان لا يهيج الذهن كما تهيجه تلك العوامل التي ذكرناها، فهو على أي حال محدث من نتائجها على حسب مقداره، فبينا تجد النتائج عند هذه العوامل تجمع بين الشدة وسرعة الزوال، تراها في الكد المتواصل أهون، ولكنها أثبت وأمكن، وهي في الحالة الأخيرة تكون إما دوام خفقان في القلب، أو ضعف في النبض، أو نقص في عدد الضربات، وقد يحدث الضرر في المعدة فيصيبها الإمساك حتى تسأم الحياة، وربما يحل المرض في القلب والمعدة، ويكون نوم المصاب في الغالب غرارًا، ولا يخلو العليل من فتور في الذهن، فاسأل من يكلف الغلمان من الدرس ما لا طاقة لهم به: «كيف ترجى الصحة والعافية لمن كلَّت شهوته واختلت معدته وبطأت دورته؟» ولا ينتظر من الأعضاء الحيوية أن تحسن أداء واجباتها إلا ولها وفرة من الدم الجيد، وإلا فلا عصب يبلغ كماله، ولا عضل ولا حجاب، ولا أي عضو آخر، وكذلك لا تحسن الغدد الإفراز، ولا يجيد عمله عضو حيوي، فانظر أي ضرر هناك في أن تبذل المعدة لجسم الطفل الآخذ في النمو مقدارًا ناقصًا من دم رديء يزيده رداءة تبليد القلب في نفثه وتباطئه في دفعه.

وهذه الخطة ناكبة عن الهدى كيفما تأملتها، ومن أي الوجوه تدبرتها، فهي جائرة من حيث استفادة المعلومات؛ لأن العقل مثل الجسم له حد معين في اكتساب المعارف، فإذا أرهقته وراكمت عليه من الحقائق أكثر مما يستطيع تناوله رفض الذهن هذه الحقائق، وبدل أن يحوك منها

نسيجًا ذهنيًّا تعظم به ملكات العقل، فإن هذه الحقائق لا تلبث بعد أداء الامتحان أن تسقط من الذاكرة، والخطة جائرة كذلك من حيث أن تجعل الدراسة كريهة، والسبب في ذلك إما ما يحدثه كد الذهن المتواصل من الذِّكر[1] الأليمة المضاضة[2] فيما بعد، وإما ما ينشأ عن نهك الذهن من مرض الملكات، كل ذلك يبغّض إلى الإنسان الدراسة، وكل ما يتعلق بها، فتراه إذا تخرج من المدرسة العليا لم يدِم المذاكرة والاطلاع، فيرتقي في معارج العلم، بل يهجر الدراسة، ويأخذ في الانحطاط، حتى يسفل إلى درك غير مرضي، والخطة حائدة عن الصواب كذلك، من حيث إنها لا ترى للدراسة غاية سوى تحصيل المعلومات، ناسية أن أهم من ذلك وأعظم هو تنظيم المعلومات في الذهن، حتى تصير كالبنيان المنضود المرصوف يقبل التعلية والتشريف[3] لا كالأنقاض المختلطة المشوشة، ولا فائدة في المعلومات التي تخزن في الذهن كشحم ذهني، بل الفائدة في تلك التي تتحوَّل إلى عضلات ذهنية، على أن ضلال الخطة أعظم مما ذكرنا، وذلك أنها متلفة للصحة التي هي قوام الذهن وسلاحه في معترك الحياة، فهلا علم أولئك المشغوفون بتربية عقول أبنائهم تاركين الأبدان وشأنها أن الفوز في مقتتل الحياة أكثر توقفًا على نشاط البدن منه على وفرة المعارف؟ هلَّا ذكر هؤلاء القاضون على سعادة الأبناء أن في قوَّة الإرادة والنشاط الجم الناشئين عن وفرة الصحة عوض عن نقص المعلومات وضعف التربية؟ وأنه إذا جمع إلى هذين التربية اللائقة التي قد يحصل

---

[1] جمع ذكرى.
[2] الأليمة.
[3] شرف البناء يعني زاد في أعلاه وكذلك التعلية.

عليها دون أن تضحي في سبيلها صحة البدن، ضمن الآباء لأبنائهم الفوز على الضعاف الذين أوهن الإفراط في الدرس قواهم، ولو كان هؤلاء الضعاف آيات في العلم والأدب؟ وما غناء الذهن الكبير الكامل التركيب إذا كان الجسم واهنًا عليلًا؟ وما غناء الآلة البخارية الضخمة الدقيقة الصنعة إذا كان الوطيس قد فترت ناره، والبخار قد ضعف تياره؟ وهب أن الآخذ بتلك الخطة قد بلغ من الحياة مآربه، فأي فائدة في الجاه والثروة إذا اكتنف الإنسان الأمراض واعتوره الأوصاب؟ وإن عيشة تصيبها العلل والأدواء لجديرة بالنصب والشقاء مهما كانت من السعة والخصب والجاه.

على أن ضرر الخطة أشنع في النساء منه في الرجال لقلة مباشرتهنَّ ما يتعاطاه الذكور من اللعب الذي يفل من حد العمل الذهني ويرد من غلوائه، وعلائم فتك الأعمال الذهنية بالإناث بينة في اصفرار ألوانهنَّ وانخفاض صدورهنَّ ونحول أبدانهنَّ. والعجب الأعجب أن يكون قصد الأمهات والمربيات من إيذاء أبدان بناتهنَّ في سبيل ملء أذهانهنَّ بالمواد العلمية؛ إنما هو تزيينهنَّ وتحليتهنَّ حتى يرغب فيهنَّ الرجال، وخاب ذلك قصدًا إذ ليست كثرة العلم في المرأة مما يسبي الرجل ويزدهيه، وإنما يشغف فؤاد الذكر حُسن صورة الأنثى وصحة عقلها وكثرة مرحها، وأين الذي أسرته إحدى الفتيات بسعة علمها في فن التاريخ، أو خلبته أخرى بمعرفتها لغة إيطاليا، أو حبلته[1] ثالثة باطلاعها على لسان الألمان، ولكن كم أبكت العيون الضاحكة، وأسقمت الخدود المضرجة، وكم

[1] أوقعته في الحبالة أي: الشرك.

عطفت القدود الرويات الصوادف، وكم شغف القلوب أنس النساء ومراحهنَّ وحلاوة مزاحهنَّ؟ وكل ما ذكرنا في النساء من دواعي الحب والكلف نتيجة وفرة الصحة وكمال العافية، على أن الملاحة وحدها قد تطوِّح بالفؤاد إلى أبعد غايات الشغف، فتكسف إذ ذاك ما عداها من المحاسن، ولكنا ما علمنا قط أن رجلًا علقت فؤاده كثرة معلومات امرأة دون صفاهما النفسية والجسمية، وسبب ذلك أن أعظم بواعث الحب هو جمال الخلق، ثم يليه الظُّرف وخفة الروح، ودونهما حلي الذهن وزخارفه، على أن هذه المزايا الأخيرة تفيدها الفطرة أكثر مما تكسبها العلوم والمعارف، فسرعة الخاطر وحدَّة الذكاء وصحة النظر تهبها الطبيعة أكثر مما تفيدها العلوم، على أن لله – سبحانه وتعالى – في جعل سلطان الملاحة على القلوب أقدر وفي النفوس أنفذ حكمة بالغة، وذلك أن ولوع الذكر بجمال خلق الأنثى يوجب كثرة العناية بأبدان النساء، حتى تصبح من النعمة والصحة بحيث تستميل القلوب وتطبي الأرواح، وذلك ضروري لدوام النسل، فأما إيذاء أبدان الفتيات بحملهنَّ على الصعب من العلوم فمضعف للنسل، ثم تكون ذرية النساء الضعيفات من الوهن، بحيث تنقرض بعد جيلين أو ثلاثة، ذلك خلاف ما ينغص عيش هؤلاء البائسات من ألم المرض وضيق الهم حتى يسأمن الحياة، فتَبَّت هذه الخطة وتبَّ أهلها.

هذه هي الآفات التي يبتلي الآباء بها أبناءهم بإهمالهم مراعاة صحاهم حمقًا وجهلًا، أو تماديًا في الشر بعد ما وضح لهم اليقين، وتوانيًا عن قضاء حوائج الأبناء، وجنوحًا إلى الراحة، وميلًا إلى الدعة، ثم تراهم

مع ذلك يحرصون على أداء ما فرضت عليهم شرائع البلاد، فكيف أخرجوا مراعاة الصحة من عداد سائر الواجبات، وهي من أهمها وأخطرها؟ على أني قائل بملء فمي ومنادٍ بأرفع صوتي: إنه لا يستقيم أمر الصحة حتى تعتبر مراعاتها من أعظم الواجبات، فلا يطلق[1] لأحد ما أن يتصرف في جسمه حسب ما شاء كما يتصرف المولى في عبده، فيقول الرجل: «هذا جسمي لست مؤذيًا سواي بضرره»، فإن ذلك كذب وافتراء؛ لأن مرض جسمه عائد بالضرر على غيره، إذ كان لا يحسن أداء أعماله إلا وهو بخير حال من الصحة، فإذا مرض قصَّر في أداء أعماله، وما أعماله إلا واجبات عليه للنوع البشري، وكذلك إذا كان الرجل ضعيفًا عليلًا أورث ضعفه بنيه، فجنى عليهم وعلى سائر البشر شرَّ جناية.

فلينظر إلى ذلك كل غافل، وليلتفت إليه كل متغافل، وليتمسك به كل مقصر، وليعده الناس فرضًا يجب على تاركه العقاب ويثبت لمؤديه الثواب.

[1] يصرح

الفهرس

التربية

هذا الكتاب :

كان هربرت سبنسر (١٨٢٠– ١٩٠٣) كغيره من كبار الفلاسفة يرى أن أقوم السبل إلى الصلاح والارتقاء هو الاهتداء بالطبيعة واتباع سننها، ويرى أن أصل الشر والبلاء في الابتعاد عن صراط الطبيعة المستقيم أو التعامي عن مصباحها المنير، وقد أنكر من نظام التعليم في بلاده ضلالًا عن المنهج السليم ، فألَّف كتابه الشهير في فن التربية، وهو الذي يحمل القارئ في كفه ترجمته.
ويؤكد المترجم محمد السباعي " ولما وجدنا شبهًا قريبًا بين ما أنكره سبنسر من نظام التعليم في بلاده وبين ما ننكره نحن من نظام التعليم في بلادنا، رأينا من الخير أن ننقله إلى العربية؛ لنجني من ثمراته ما جنت الأمة البريطانية وقراء الإنجليزية عمومًا وأهل اللغات التي تُرجم إليها هذا الكتاب وهي معظم اللغات الأوروبية، ولنا الأمل في أن فائدة الأمة من آراء ذاك الفيلسوف الكبير لن تقل عن فائدة أعظم الأمم انتفاعًا منه "